

## POZA ŚWIATEM „...DYREKTYW I OKÓLNIKÓW”

### O szkole jako organizacji i jej kulturze organizacyjnej

*„Kultura organizacyjna firmy, jak każda kultura,  
opiera się na tym, jak zwykli ludzie rozumieją daną instytucję,  
a nie na wersji narzuconej przez kierownictwo”.*

(Richard Sennett)

## 1. Wprowadzenie

Co pewien czas do opinii społecznej docierają niepokojące informacje na temat zjawisk patologicznych, w tym także przestępczych, których uczestnikami, a w sporej części również kreatorami, są przedstawiciele młodego pokolenia. A co gorsza w wielu przypadkach są to osoby będące w wieku szkolnym, nie wyłączając uczniów szkół podstawowych<sup>1</sup>. Każdy taki przypadek, czy to będzie przestępstwo (włącznie z morderstwami), czy też znęcanie się fizyczne lub psychiczne nad rówieśnikami, ale bywa, że i nad nauczycielami, nieporównywalny w swym tragizmie, poza społecznym szokiem oraz doraźnymi działaniami (np. marsze protestacyjne), zmusza także do refleksji. W polu jej zainteresowania powinny się również znaleźć przypadki świadczące o przedmiotowym traktowaniu uczniów przez nauczycieli. W świetle wspomnianych zdarzeń nie do uniknięcia są pytania o ich przyczyny. Mówienie w takich przypadkach o kryzysie wychowania i systemu edukacyjnego niewiele wyjaśnia. Podobnie jak teza, formułowana także przez samych nauczycieli, która brzmi następująco: „System szkolnictwa w Polsce jest chory”<sup>2</sup>. Bywa i tak, co zakrawa na pewien paradoks, że przyczyny tego

---

<sup>1</sup> Problem ma szerszy wymiar i nie dotyczy jedynie Polski. Zob. „The Sun”, przedruk artykułu przedstawiający problemy młodzieży w Szkocji, zamieszczony 27.07.2009 roku w Internecie (<http://wiadomości.onet.pl/1567960,2678,1,2>).

<sup>2</sup> Cytuję za: [forum.gazeta.pl/forum/72,2.html?f=22449&w](http://forum.gazeta.pl/forum/72,2.html?f=22449&w) [2009/06].

stanu rzeczy są czasami przypisywane rozpoczętej w 1999 roku reformie „ustroju szkolnego”<sup>3</sup>.

Objawy wspomnianej „choroby”, przynajmniej te najbardziej szokujące, są znane. Do rozważenia pozostaje problem o kluczowym znaczeniu – w jakich obszarach należy poszukiwać źródeł wspomnianego kryzysu? Szybkie przekształcenia naszego społeczeństwa, jego transformacja polityczno-gospodarcza, to zapewne ważna przyczyna. Nie brak i takich interpretacji, które upatrują powodów patologii w zasadach funkcjonowania i stosunkach społecznych poprzedniego systemu społeczno-politycznego w preferowanych przez socjalizm wartościach oraz stylu życia (por. Dołowska 2007). Szerzej rzecz ujmując, można powiedzieć, że jednym z obszarów przyczyn jest podłoże historyczne, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego warstwę ideowo-światopoglądową, której przypisywana jest dysfunkcjonalność w stosunku do nowych potrzeb<sup>4</sup>. Innym obszarem wyjaśnień, wykraczającym tym razem poza uwarunkowania „lokalne”, jest wskazywanie na dokonujące się przekształcenia o charakterze globalnym. Nie miejsce tutaj na szczegółowe analizowanie poszczególnych rodzajów uwarunkowań, na jedną sprawę należy jednak zwrócić uwagę. Mówienie o kryzysie wychowania i wiązanie go ze wspomnianymi uwarunkowaniami wskazuje, że system edukacyjny wykazuje dość ograniczone możliwości adaptacyjne. Z dużym prawdopodobieństwem to samo można powiedzieć o jego elementach składowych – szkoła jest jednym z ważniejszych.

## 2. Szkoła jako środowisko socjalizacyjne. Kultura organizacji

Wśród pytań mających nas przybliżyć do wyjaśnienia wspomnianych zjawisk nie może zabraknąć tych dotyczących szkoły i jej roli w procesie wychowania młodego pokolenia. Tym bardziej że często to na jej terenie mają miejsce zdarzenia podające w wątpliwość skuteczność realizowanej przez szkołę funkcji wychowawczej. Nietrudno przewidzieć, jakie mogą być tego konsekwencje. Wskazywały na nie między innymi Maria Hirszowicz i Elżbieta Neyman, pisząc: „Osłabienie wpływów Kościoła i szkoły idzie (...) w parze z wpajaniem od najmłodszych lat wzorów gloryfikujących przemoc, lekceważenie istniejącego porządku, pogardę dla słabszych” (Hirszowicz, Neyman 2000: 152).

Uzasadnione jest zatem postawienie pytania, jakim środowiskiem socjalizacyjnym jest współczesna szkoła? To nie jest pytanie o sposób realizowania przez

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku została zatytułowana: Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego.

<sup>4</sup> Przykłady tego typu myślenia można odnaleźć w wypowiedziach nauczycieli, publikowanych na łamach czasopisma „Edukacja i Dialog” ([www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum](http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum)).

szkołę jej funkcji wychowawczej. Wykazanie różnicy wymaga wyjaśnienia przyjętej tutaj konwencji terminologicznej. Pojęciu „socjalizacja” przypisany zostaje w tym przypadku szerszy znaczeniowo zakres niż pojęciu „wychowanie”. Zgodnie z propozycją Jana Szczepańskiego (1963: 16), wychowaniem, w jego wąskim rozumieniu, będą nazywane jedynie oddziaływania o charakterze intencjonalnym, wynikające i zmierzające do realizacji określonego ideału wychowawczego. Natomiast socjalizacja dokonuje się przez sam fakt uczestniczenia w życiu różnych grup społecznych – w tym przypadku będzie to społeczność szkolna. Zdaniem J.H. Turnera: „Każdy z nas staje się kimś niepowtarzalnym, wyjątkowym dzięki socjalizacji, tzn. dzięki całemu łańcuchowi interakcji z innymi ludźmi w społecznym i kulturowym kontekście” (1998: 77).

Środowisko socjalizacyjne szkoły jest kształtowane przez wiele czynników, jednym z nich jest realizowana przez szkołę funkcja dydaktyczno-wychowawcza. Do empirycznego ustalenia pozostaje miejsce i rola oddziaływań intencjonalnych w określaniu charakteru szkoły jako środowiska socjalizacyjnego.

Odpowiedź na tak postawione pytanie nie może być sprowadzona do zdefiniowania realizowanego przez szkołę ideału wychowawczego i sposobów jego urzeczywistniania. W polu zainteresowania, w celu dokonania charakterystyki środowiska socjalizacyjnego, muszą znaleźć się zagadnienia związane z systemami wartości, wzorami działań oraz sposobami postrzegania otaczającej rzeczywistości, w tym również samej szkoły. Przekaz wspomnianych elementów dokonywany jest w toku bezpośrednich interakcji między członkami danej społeczności.

Rozważenie socjalizacyjnej roli szkoły może nam dać odpowiedź na dwa pytania. Po pierwsze, może otworzyć drogę do diagnozy przyczyn zjawisk patologicznych, o których była już wcześniej mowa. To z kolei może umożliwić poszukiwanie adekwatniejszych rozwiązań istniejącej sytuacji. Z tym ostatnim wiąże się druga grupa pytań, które tym razem mają bezpośredni związek z podejmowanymi próbami doskonalenia istniejącego systemu edukacyjnego.

Próby modyfikowania polskiego systemu edukacyjnego nie należą do rzadkości. Raczej odwrotnie, jest on poddawany dość systematycznym zabiegom „reformatorskim”. Przedmiotem powszechnego zainteresowania społecznego stają się przeważnie te propozycje zmian, które w swym zamiarze przybierają formę reformy, czyli zapowiadają w miarę gruntowną przebudowę zasad funkcjonowania dotychczasowego systemu edukacyjnego. Ostatnio taki charakter miał ciąg działań zapoczątkowany w 1999 roku, który w swym założeniu miał doprowadzić do zmiany struktury i zasad funkcjonowania szkolnictwa w naszym kraju. Bywają również propozycje zmian, którym trudno przypisać cechę reformy, ale w swym zamyśle są na tyle „oryginalne”, że inspirują do długotrwałej wymiany poglądów. Tak było w przypadku zapowiedzi dokonania korekty obowiązującego kanonu lektur szkolnych (zob. Kalbarczyk 2009), lub też z propozycją wprowadzenia do szkół jednolitych strojów (wprowadzenie mundurków szkolnych). Podobny charakter miał również program „Zero tolerancji”. Przedmiotem „doskonalenia” stała się też matura; wprowadzenie jej zmian zostało rozpoczęte w 2002 roku, ale nie

brak opinii, że dopiero około 2015 roku może się okazać, jaki będzie jej ostateczny kształt (zob. Pezda 2009).

W takiej sytuacji nie można nie spytać o społeczne skutki inicjowanych działań, nawet wtedy, gdy część z nich pozostaje jedynie w sferze niezrealizowanych projektów. Sam fakt poddania ich powszechnemu osądowi nie pozostaje bez wpływu na sposób postrzegania tego fragmentu rzeczywistości, którego przekształcenie było zapowiadane. Śledzenie skutków dokonywanych ingerencji nie należy do rzeczy łatwych. Przeprowadzenie badań ewaluacyjnych mogłoby być w tym przypadku bardzo trudne, przynajmniej z dwóch powodów. Pierwsza trudność jest stosunkowo łatwa do rozwiązania, ponieważ wymaga jedynie określenia znaczenia pojęcia „społeczne skutki”. Druga sprawa jest o wiele poważniejsza – jej rozwiązanie wymaga zdefiniowania celów podejmowanych ingerencji. Trudność polega na tym, że rozpoczęta w 1999 roku reforma, jeśli w ogóle uzasadnione może być użycie terminu „reforma”, jest co najmniej podwójnie „rozmyta”. Patrząc od strony zarządzających systemem oświatowym, a więc projektodawców i realizatorów zmian, niełatwo jest określić, co jest przez nich traktowane jako reforma. Być może należałoby w tym przypadku mówić o pewnym ciągu projektowanych zmian, wywoływanych niekiedy przez decyzje noszące wszelkie znamiona działania *ad hoc*. Jak bowiem inaczej określić tzw. amnestię maturalną, która została wprowadzona w 2006 roku już po ogłoszeniu wyników przeprowadzonego egzaminu?

Dla śledzenia społecznych skutków planowanych przedsięwzięć reformatorskich nie są również obojętne sytuacje świadczące o zaniechaniu realizacji zapowiedzianych działań lub też proponowania w ich miejsce nowych rozwiązań<sup>5</sup>. Sprzeczność wysyłanych sygnałów powoduje, że pojawiają się problemy z odczytaniem intencji autorów reformy. Mówiąc o podwójnym „rozmyciu reformy”, miałem na myśli również sposób jej percepcji przez środowisko nauczycielskie. Jedynie tytułem przykładu przytoczę opinię dyrektora szkoły podstawowej: „Kiedy spotykając się w środowiskach oświatowych, pytam – Jak tam u Was z reformą po dwóch latach? – widzę wzrok pełen czujnego wyczekiwania. Bo o co właściwie chodzi? Pośpiesznie wyjaśniam, że interesuje mnie część programowa reformy. I nic. Nadal pytające spojrzenie”<sup>6</sup>. Jeśli nawet nie jest to opinia dominująca, to sformułowana tu teza o „rozmyciu” inicjatywy reformatorskiej ma swoje uzasadnienie.

Zasygnalizowana sytuacja utrudnia zdefiniowanie obszarów, w których można poszukiwać społecznych skutków wprowadzanych zmian. Z punktu widzenia przedmiotu niniejszego opracowania wzmiankowane zagadnienie nie ma większego znaczenia; chodzi o wyznaczenie zakresu oddziaływania reformy. Czyniąc przedmiotem zainteresowania szkołę, zakładam, że zainicjowany w 1999

<sup>5</sup> Zob. np. stanowisko Janusza Wolniaka (2009). Autor jest działaczem związkowym i z tej pozycji dokonał oceny sposobu realizacji reformy oświatowej. Przedstawiona ocena, na co warto zwrócić uwagę, nie jest pozbawiona akcentów politycznych.

<sup>6</sup> Barbara Milecka, *Reforma? Cóż to takiego?*, „Nowe w Szkole” 2002, nr 12 (<http://www.vulcan.edu.pl/nawewszkole/archiwum/2002/12>). Nie jest to pogląd odosobniony. Podobne opinie były wypowiadane w trakcie wywiadów.

roku ciąg działań reformujących nie pozostał bez wpływu na zasady i sposób jej funkcjonowania, realizowane przez nią cele oraz układ społecznych stosunków w środowiskach szkolnych. Nieuzasadnione byłoby jednak przyjęcie założenia, że współczesny kształt społeczny szkoły jest efektem owych działań. Inaczej mówiąc, reformę – przy całej jej nieokreśloności – traktujemy jedynie jako jedną grupę bodźców.

Jest i drugi powód – sygnalizuje go już tytuł opracowania. Jego część zapożyczona została od Michela Croziera, który w jednej ze swych prac pisze: „Administracja centralna stanowi świat ludzi zarządzających oraz świat dyrektyw i okólników” (1996: 43). Swoje zainteresowanie lokuję w warstwie symbolicznej, czyli w sferze wartości, znaczeń oraz języka (wyobrażeń, metafor). Używając innych kategorii pojęciowych, które tym razem są zapożyczone od Douglassa C. Northa, mogę powiedzieć, że przedmiotem analizy będą elementy należące do tzw. „nieformalnych przymusów”. Natomiast okólniki i zarządzenia przynależą do „formalnych reguł” (1991), które nie pozostają bez wpływu na kreowanie przymusów pierwszego rodzaju, ale tym razem są poza sferą mojego zainteresowania.

Odpowiedź na pytanie o socjalizacyjny wpływ szkoły proponuję dalej analizować – i jest to kolejne założenie – za pomocą sposobu myślenia rozwijanego w ramach współczesnej socjologii organizacji. Dotyczy to samej szkoły, która będzie traktowana jako organizacja, ze wszystkimi wynikającymi z tego konsekwencjami. Stąd też do opisu jej socjalizacyjnych aspektów zostanie wykorzystane pojęcie kultury organizacyjnej, które raczej rzadko bywa stosowane w analizach zasad funkcjonowania systemów edukacyjnych.

Dwa pojęcia wymagają wyjaśnienia. Jednym z nich jest „kultura organizacyjna”, a drugim, równie często używanym w tym opracowaniu – „metafora”. Jego ważność polega także na tym, że na stosowanym podziale metafor oparta została konstrukcja niniejszego opracowania.

Powracając do pojęcia „kultura organizacyjna”, dla celów niniejszego opracowania proponuję wykorzystać znaczenie, jakim posługiwał się Krzysztof Konecki. Przez „kulturę organizacyjną” proponował on rozumieć „«rodzinę pojęć» złożoną z takich terminów jak: symbole, język, ideologie, przekonania, rytuały i mity” (Konecki 1992: 7)<sup>7</sup>. Nie miejsce tutaj na przeprowadzanie analizy różnych propozycji sposobu definiowania pojęcia „kultura organizacyjna”. Różnica w ujęciu może dotyczyć tego, co uczynimy przedmiotem zainteresowania. Czy będą nim wszystkie wyliczone poprzednio pojęcia, czy tylko niektóre z nich? Możliwe są w tym wypadku do wydzielenia dwa punkty widzenia. Vijay Sathe wprowadził rozróżnienie na punkt widzenia preferowany przez zwolenników „szkoły kulturowej adaptacji” oraz ujęcie „faworyzowane” przez zwolenników „szkoły ideacyjnej” (Sathe 1983: 6). W przypadku ujęcia adaptacyjnego przedmiotem zainteresowania staje się to, co jest obserwowalne, tzn. wzory zachowań, mowa, używanie

---

<sup>7</sup> Przyjęte przez autora rozumienie oparte zostało na propozycji sformułowanej przez A. Pettigrew.

przedmiotów materialnych. Natomiast w przypadku przyjęcia drugiego punktu widzenia uwaga zostaje skupiona na tym, co jest „wspólne w umysłach członków wspólnoty”, tzn. przekonania, wyobrażenia, preferowane wartości (zob. rysunek 1).

Podjęta w tym opracowaniu próba opisu kultury organizacyjnej oparta została na analizie poglądów i wyobrażeń, czyli sposobów myślenia podzielanych przez członków społeczności szkolnych. Są nimi nauczyciele. Brak jest natomiast analizy zachowań. Ich poznanie wymagałoby wyjścia poza wywiady problemowe oraz zogniskowane wywiady grupowe.

Analiza kultury organizacyjnej daje bardzo subiektywne spojrzenie na organizację. Jest ono oparte na odczytywaniu znaczeń i ich interpretacji. Co zatem przemawiało za przyjęciem takiej perspektywy? Niech odpowiedzią na postawione pytanie będzie następujący cytat: „Kultury organizacyjne są «osadzone historycznie», co oznacza, że «nie mogą być oderwane od swojej historii, i że nie powstają one w ciągu jednej nocy»” (Rowlinson 1999)<sup>8</sup>. Jest to odpowiedź na temat tego, jaka jest natura kultury organizacyjnej. Ponadto wynikają z tego kolejne założenia metodologiczne, zarówno co do sposobu badania interesującego nas zjawiska, jak i czynników mogących mieć wpływ na jego kształtowanie. Analiza kultury organizacyjnej nie może być oderwana od otoczenia, w którym dana organizacja działa.

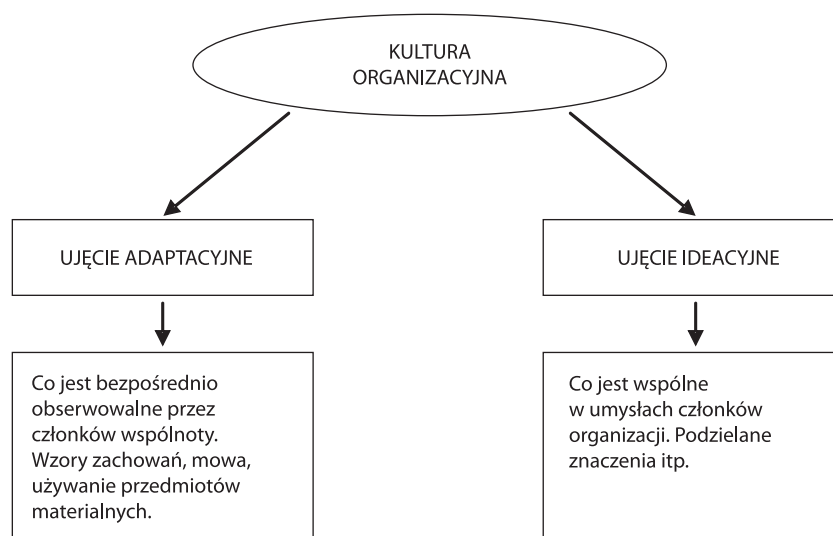
Kilku słów wyjaśnienia wymaga jeszcze pojęcie „metafora”. W tym wypadku odwołam się do G. Morgana i jego uwag na temat możliwych sposobów rozumienia interesującego mnie tutaj pojęcia. Metafory bywają często traktowane jako literackie ozdobniki. Można powiedzieć, że ich funkcją jest jedynie „upiększanie języka” opisu. We współczesnej nauce są używane w „bardziej podstawowej, kreatywnej formie”, która jest efektem łączenia wyobraźni z rzeczywistością (Morgan 1991: 86–87). Język i metafory, w swym drugim znaczeniu, spełniają kluczową rolę w procesie poznania.

Biorąc pod uwagę sposób posługiwania się metaforami, wyróżniane są dwa podejścia badawcze<sup>9</sup>. Jedno polega na tym, że metafora jest traktowana jako rodzaj modelu, poprzez który dokonujemy oglądu badanej rzeczywistości. Natomiast drugie podejście zakłada „wydobywanie” metafor z analizowanego materiału empirycznego. Na wspomnianym rozróżnieniu oparta została konstrukcja opracowania. W pierwszej jego części, której przedmiotem jest analiza szkoły jako organizacji, jest to spojrzenie na szkołę przez pryzmat różnych metafor organizacji. Drugie ujęcie zostało przyjęte w przypadku analizy wyobrażeń nauczycieli, ich myślenia o swoim miejscu pracy.

Po tych uwagach metodologicznych mogę powrócić do przedstawienia dalszych założeń. Analizy systemu edukacyjnego, w tym także szkoły, były raczej przeprowadzane z wykorzystaniem innej kategorii, a mianowicie – systemu społecznego.

<sup>8</sup> Cytowany autor odwołuje się do pracy H.M. Trice i J.M. Beyera, *The Cultures of Work Organizations*, Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall 1993.

<sup>9</sup> Ich opis i analizę przeprowadzają Joep P. Cornelissen, Cliff Oswick, Lars Thøger Christensen i Nelson Phillips (2008).



Rysunek 1. Adaptacyjne i ideacyjne ujęcie kultury organizacyjnej

Źródło: za: Sathe 1983.

Pozwalało to wskazać, po pierwsze, że chodzi o pewną całość społeczną, która w zależności od przyjętego punktu widzenia może być definiowana w kategoriach podsystemu. System edukacyjny jest dającą się wyodrębnić społeczną całością, będącą jednocześnie podsystemem społeczeństwa. Podobnie jest ze szkołą. Może być rozpatrywana jako oddzielna całość społeczna oraz jako podsystem szerszej całości, jaką jest w stosunku do niej wspomniany już system edukacyjny. Po drugie, nawiązując do strukturalno-funkcjonalnej tradycji, przedmiotem analizy stawały się funkcje realizowane przez poszczególne całości oraz przez system jako całość.

W oparciu o systemowe widzenie świata była również rozwijana koncepcja organizacji (systemowa koncepcja organizacji). Jest to tylko jeden z możliwych sposobów postrzegania organizacji. W przypadku tego opracowania nawiązujemy do innej tradycji, którą najkrócej można scharakteryzować jako odchodzenie od racjonalności. Przyjmuje się w tym wypadku, ujmując rzecz skrótowo, że życiem organizacji kierują bardziej symbole niż racjonalna logika. Teorie przyjmujące za punkt wyjścia zasadę „granic racjonalności”<sup>10</sup> kierują swoją uwagę na systemy wartości, znaczenia, symbole, mity i fikcje organizacyjne oraz strategię prowa-

<sup>10</sup> „«Granice racjonalności» (...) wynikają przede wszystkim z właściwości człowieka jako organizmu zdolnego do wywołania i wykonania stosunkowo dobrze określonych programów, ale mogącego dać sobie radę jedynie z programami niezbyt skomplikowanymi” – James G. March i Herbert A. Simon (1964: 277).

dzonych przez członków organizacji gier. Są autorzy, którzy uważają, że „świat absurdu jest czasem bardziej odpowiedni dla zrozumienia fenomenu organizacji niż idea ścisłego związku między działaniem i reakcją” (March i Olsen 1985: 209).

Szkoła, podobnie jak każda organizacja, poza celami założonymi, które legitymizują jej powstanie i zasady działania, jest również miejscem przyswajania sobie przez jej członków określonych wzorów zachowań oraz sposobów postrzegania otaczającego świata. Jest miejscem socjalizacji dla jej członków. Socjalizacja ta dokonuje się poprzez sam fakt uczestniczenia w życiu organizacji i jej codziennych praktykach. Jak zauważa R. Hall: „osoby wchodzące do organizacji są poddawane socjalizacji zarówno w sposób formalny, jak i nieformalny” (Hall 1991: 281). W przypadku organizacji możemy mówić o uczestnictwie jej członków w procesie kształtowania kultury organizacyjnej oraz przyswajaniu sobie jej wytworów. „Organizacyjni aktorzy definiują rzeczywistość w terminach własnego doświadczenia oraz uznawanych wartości” (Hall 1991: 280).

Pewne wyobrażenie na temat tego, jakim środowiskiem jest szkoła, może dać odpowiedź na pytanie, czym w ogóle szkoła jest dla jej głównych aktorów? Są nimi uczniowie, nauczyciele oraz osoby zarządzające i pracownicy szkolnej administracji. Mimo że są członkami tej samej organizacji, ze względu na różnice pełnionych ról mogą ją w odmienny sposób definiować. Czyli nie musi ona być dla nich tym samym<sup>11</sup>. Różnice w społecznym definiowaniu organizacji nie są jedynie cechą charakterystyczną dla jej członków. Szkoła i sposób jej funkcjonowania to przedmiot zainteresowania uczestników społeczności lokalnej, wśród których tzw. grupą strategiczną będą rodzice. Do tego należy dodać przedstawicieli władzy lokalnej oraz instytucje nadzorujące sposób funkcjonowania systemu edukacyjnego.

W tym miejscu można wyjaśnić kolejne z przyjętych założeń. Zostało ono zasygnalizowane przez motto umieszczone na początku opracowania. Wspomniana już wielość możliwych sposobów postrzegania organizacji świadczy jedynie o tym, „że rzeczywistość społeczna ma wiele warstw znaczeniowych. Odkrycie każdej nowej warstwy zmienia postrzeganie całości” (Berger 1995: 29).

Przedmiotem niniejszego opracowania będą jedynie poglądy nauczycieli. Jaki jest ich sposób postrzegania szkoły? To jedno pytanie. Będzie nas także interesowała odpowiedź na pytanie, czym się powinna charakteryzować szkoła marzeń? Jak postaramy się dalej wykazać, analiza odpowiedzi na te pytania pozwala na opis kultury organizacyjnej, czyli udzielenie odpowiedzi na pytanie, jakim środowiskiem socjalizacyjnym jest szkoła?

Wprowadzeniem do analizy społecznego obrazu organizacji będzie próba odpowiedzi na pytanie, jaki rodzajem organizacji jest szkoła? W tym przypadku nie będzie chodziło o wyobrażenia, ale o przedstawienie szkoły jako określonego typu organizacji.

---

<sup>11</sup> Teza Terrence’a E. Deala i Allana A. Kennedy’ego: „Organizacje są tym, jak my je sobie wyobrażamy, jakimi one powinny być” (1983: 493).



Na zakończenie tego wprowadzenia konieczne jest podanie przynajmniej kilku informacji na temat danych empirycznych, jakie stanowiły bazę źródłową dla tego opracowania. Przeprowadzonych zostało 38 wywiadów z nauczycielami różnych typów szkół oraz tych działających w odmiennych środowiskach społeczno-kulturowych. Ważnym źródłem informacji są dla mnie również wypowiedzi nauczycieli na temat samego zawodu lub szkoły, jakie są publikowane na nauczycielskich portalach internetowych. Podobne znaczenie mają dla mnie artykuły prasowe, wywiady z nauczycielami lub te, których autorami są nauczyciele. W ograniczonym zakresie korzystam z wyników badań sondażowych.

W ograniczonym zakresie korzystałem również z wywiadów z uczniami. Jeśli już, to były to wywiady problemowe, jakie zostały przeprowadzone z uczniami wybranych szkół.

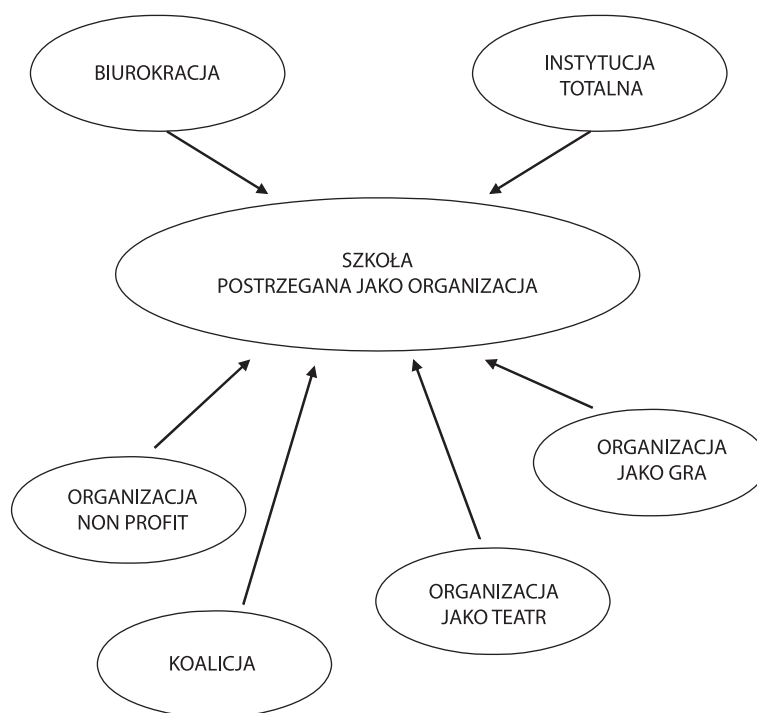
### 3. Szkoła jako organizacja

Jakiego typu organizacją jest szkoła? Pytanie dość oczywiste, ale udzielenie na nie odpowiedzi, jeśli nie chcemy popaść w zbyt daleko idące uproszczenie, wbrew pozorom nie jest takie proste. Na jedno ze źródeł trudności wskazuje np. Gareth Morgan, pisząc: „Nasze rozumienie tego, co widzimy, zmienia się zgodnie z układem odniesienia lub obrazem, które kształtują nasz punkt widzenia” (Morgan 2001: 36).

Zbliżoną tezę, ale nieco inaczej sformułowaną, można znaleźć u M. Kostery, która przestrzega: „Nie należy zapominać o tym, że organizacje są wieloma rzeczami naraz” (Kostera 1996: 40). Stąd też, jak dodaje cytowana autorka: „Organizacje, jak wszelkie zjawiska trudne do jednoznacznego zdefiniowania, przyjmowane są przez nas zawsze za pośrednictwem metafor” (Kostera 1996: 39). W przypadku organizacji przywoływanych bywa wiele metafor, co może budzić uzasadnioną wątpliwość na temat tego, czym jest organizacja.

Do tego należy dodać jeszcze jedno stanowisko, zwracające uwagę na konsekwencje analitycznego podejścia do badanej rzeczywistości. Jak zauważają D. Miller i H. Mintzberg: „Nasz świat organizacyjny jest bardzo złożony. Fragmenty odkrywane przez badaczy z perspektywy analitycznej są bardzo odległe jeden od drugiego. Stąd wyobrażenia oferowane praktykom są bardzo niekompletnymi konfiguracjami” (Miller, Mintzberg 1983: 66). Cytowani autorzy proponują, w formie zalecenia metodologicznego, aby w przypadku badania organizacji nie poprzestawać na analizie poszczególnych jej cech (zmiennych), ale zmierzać do ukazania ich wzajemnych powiązań.

Wydaje się, że przytoczone stanowiska w dostateczny sposób uzasadniają przyjęty przez nas punkt widzenia. Powróćmy do pytania: jakiego typu organizacją jest szkoła? Jakie zmienne powinny zostać użyte przy dokonywaniu jej opisu?



Rysunek 2. Szkoła jako organizacja – pierwsze skojarzenia

Źródło: opracowanie własne.

Kiedy myślimy o charakterystyce szkoły jako organizacji, nasuwa się co najmniej sześć skojarzeń z różnymi modelami organizacji, których właściwości (zmienne) są do odnalezienia w budowie i zasadach funkcjonowania szkoły. Wspomniane modele to: biurokracja, instytucja totalna, teatr, organizacja jako gra, organizacja non profit oraz koalicja (zob. rysunek 2). Do tego można by dodać jeszcze jeden model, a mianowicie – organizacja jako sieć. Takie skojarzenie nasuwa się wtedy, kiedy się myśli o systemie edukacyjnym i o szkole jako jednym z jego składowych elementów.

Rozpocznę od modelu najbardziej znanego – jego cechy najczęściej bywają przywoływane w opisach organizacji również wtedy, kiedy mowa jest o szkole i systemie edukacyjnym. Chodzi o *biurokrację*, chociaż w tym przypadku jest pewna trudność, a jej źródłem jest wieloznaczność samego pojęcia. Analizy pokazują, że jest ono współcześnie używane przynajmniej w siedmiu niekiedy bardzo bliskich sobie znaczeniach<sup>12</sup>. Odwołujemy się tutaj do tego znaczenia, które wskazuje na racjonalność zasad funkcjonowania organizacji. Jej cechami konstytutywnymi

<sup>12</sup> Martin Albrow wyróżnił siedem możliwych znaczeń. Oto one: 1) biurokracja jako racjonalna organizacja, 2) biurokracja jako organizacja nieefektywna, 3) biurokracja jako rządy urzędników, 4) biurokracja jako administracja publiczna, 5) biurokracja jako administrowanie przez urzędników

są między innymi: cel działania, jasno zdefiniowane role członków organizacji, ustalone zasady podległości (hierarchia władzy) oraz przepisy, które nadają organizacji bezosobowy charakter. Większość współczesnych organizacji ma takie cechy – różnice będą dotyczyły stopnia nasilenia ich występowania. Jest jeszcze jedna cecha, która ma raczej charakter drugorzędny: chodzi o wielkość organizacji. Więcej miejsca poświęcimy jej w dalszej części artykułu. Zdaniem nauczycieli wielkość organizacji, „szkoły molochy”, zwiększając stopień depersonalizacji stosunków, utrudniają realizację zadań wychowawczych. Niech egzemplifikacją tego stanowiska będzie wypowiedź jednego z naszych respondentów – „Myślę, że poziom agresji w polskich szkołach jest dość duży, o czym świadczą niektóre wypadki, które opisywała praca. Na pewno zdarza się to w takich miejscach, gdzie gimnazja są połączone z podstawówkami. Jest ciasno, młodzieży jest dużo, nauczyciel nie ma możliwości kontroli pewnych zjawisk. Myślę, że im mniejsza szkoła, tym lepiej można zrealizować program wychowawczy i dydaktyczny. Szkoły molochy to wylęgarnia agresji” [W13]<sup>13</sup>.

Naszym rozmówcom bliższa była idea – „małe jest piękne”. Dodam jeszcze, że wielkość organizacji to jedna z cech przemawiająca – przynajmniej w ocenie niektórych nauczycieli – na korzyść szkół społecznych.

Powracając do pozostałych właściwości, które są najczęściej uznawane za cechy konstytutywne modelu organizacji biurokratycznej, można stwierdzić jedno: wzrost stopnia ich natężenia może być źródłem negatywnych zjawisk i tym samym generować zagrożenie dla efektywności działania organizacji. Pojęcie „biurokracja” przestaje być neutralną kategorią analityczną, natomiast zaczyna nabierać walorów jednoznacznie wartościujących. Nasi rozmówcy, ale nie tylko, jeśli wprowadzali do swojego dyskursu wspomniane pojęcie, to używali go do opisu faktów i zjawisk, które w sposób jednoznaczny oceniali negatywnie.

Opierając się jedynie na opiniach nauczycieli, można powiedzieć, że „choroba biurokratyzmu” nie jest obca polskiej szkole. Przy czym, co ważniejsze, jej narastanie było po części przez naszych rozmówców wiązane z ostatnią reformą edukacyjną. To fakt o charakterze psycho-socjologicznym, mówiący o sposobie percepcji przeprowadzanych zmian. W celu uniknięcia nieporozumień przypomnę, że poruszamy się w sferze świadomości społecznej, przedstawiamy (opinie i oceny) sposoby postrzegania rzeczywistości, czyli jej wymiar subiektywny, a nie to, jaka rzeczywistość ta jest w swym wymiarze obiektywnym. Jednocześnie należy pamiętać, że: „Światem człowieka jest... ostatecznie to tylko, czemu przypisuje on znaczenie, a co wyraża się m.in. w fakcie, że może to symbolicznie, a zwłaszcza językowo, określić” (Ziółkowski 1981: 96).

Oto wypowiedzi nauczycieli: [Reforma] „to w zasadzie nie zmieniła wiele. Przysporzyła nam więcej roboty papierkowej. Tej roboty, to mamy coraz więcej”

ków, 6) biurokracja jako organizacja, 7) biurokracja jako nowoczesne społeczeństwo. Podaję za: D. Warwick (1974: 2–4).

<sup>13</sup> W nawiasie podany został numer przeprowadzonego wywiadu. Są to cytowane w oryginalnej formie transkrypcje wywiadów problemowych.

[W3]. „Zawód nauczyciela wybrałam z głową. Jestem nauczycielem z powołania. Tyle że ta nasza oświata jest taka chora, że chce mi się normalnie wyć. Z chęcią bym poszła do takiego ministra i kazała mu prowadzić lekcję, a potem całą dokumentację samemu robić, to, co my robimy teraz” (Internet)<sup>14</sup>.

Mnożenie przepisów, które stają się następnie podstawą przeprowadzonych kontroli, może prowadzić do wykreowania zjawiska tzw. „wyuczonej nieudolności”. Jego wystąpienie związane jest ze sposobem traktowania przepisów. Wydane z myślą o racjonalizacji działania, z czasem zaczynają nabierać bardziej symbolicznego znaczenia<sup>15</sup>. Mówiąc inaczej, stają się ważne same dla siebie.

Symptomy świadczące o realności zagrożeń „chorobą wyuczonej nieudolności” pojawiają się w wypowiedziach nauczycieli. Oto przykłady: „Na codzienną pracę składa się wypełnianie większej ilości papierów. To jest dokumentacja, po to, aby udowodnić, że się pracuje. W tej chwili trzeba bez przerwy to dokumentować. (...) Dokumentacja, dokumentacja i jeszcze raz dokumentacja, i do tego zarobki, które są, jakie są. Niezależnie czy nauczyciel jest lepszy, czy gorszy” [W9]. „Jeśli nauczycielka, jakaś Iksińska, nie wpisała tematu, i z kuratorium jest kontrola, to przede wszystkim dyrektor obrywa, a w drugiej kolejności winowajca” [W6]. „Jakbyśmy nawet chcieli cokolwiek zmienić, my, nauczyciele, to nie jesteśmy w stanie tego zrobić. Bo nie możemy. Biurokracja, jeżeli chodzi o nasz zawód, jest okropna. Jeśli chodzi o wszelkie nadrzędne jednostki czy kuratorium, czy jakieś inne organy, które nas tutaj sprawdzają, to sprawdzają właściwie dokumentację. Czy my mamy plan pracy zrobiony na przyszły rok, czy my trzymamy się ściśle planu wychowawczego? Moim zdaniem, to nie jest takie najważniejsze, nauczyciel wie, co ma robić. On naprawdę zdaje sobie sprawę z tego, jakie ma zadania i jaką ma wielką odpowiedzialność. A takie wypisywanie na papierku tego, co my tam zamierzamy, co nam wyszło lub nie wyszło, jest po prostu głupotą. Tak uważam, to jest chore. (...) Tak samo jak awans zawodowy nauczyciela. Nauczyciel nie powinien być sprawdzany przez jakąś tam odległą komisję. My piszemy te idiotyczne sprawozdania, naprawdę głupoty... Wiele osób spisywało z Internetu i nie mieli problemu. Inni się sami męczyli. To dyrektor powinien decydować. Dyrektor jest tą osobą na terenie szkoły, która jest w stanie bardzo wiele powiedzieć o nauczycielu...” [W29].

Dokonując wyboru przytoczonych wypowiedzi, chcieliśmy wskazać ujawnianą przez nauczycieli tendencję formalizacji procesu nauczania i wychowania, o czym może świadczyć, po pierwsze, zamiar szczegółowego opisu roli nauczyciela. Mnożenie przepisów należy w tym wypadku odczytywać jako przejaw dążenia do zwiększania efektywności działania organizacji poprzez eliminację sfer niepewności, czemu mają służyć precyzyjnie zdefiniowane role organizacyjne oraz procedury działania. Po drugie – skoncentrowanie kontroli na przestrzeganiu

<sup>14</sup> forum.gazeta.pl; wpis z 2006 roku.

<sup>15</sup> Zdaniem Roberta K. Mertona (1982: 260), który pierwszy opisał wspomniane zjawisko, problem polega na tym, że: „Przepisy nabierają z czasem znaczenia symbolicznego, a nie czysto użytkowego”.

przepisów, a nie faktycznych efektach działania organizacji. W przypadku szkoły ustalanie stopnia realizacji założonych celów jest trudne, dlatego widoczne jest przesunięcie obszaru zainteresowania. Efekt takiego sposobu postępowania nie jest trudny do przewidzenia. Został on opisany w modelach tzw. dysfunkcji biurokracji<sup>16</sup>.

„Pozorna samodzielność” to kolejna właściwość wyznaczająca sposób funkcjonowania szkoły – tak przynajmniej wynika z przeprowadzonych wywiadów. Naszym rozmówcom trudno było znaleźć przykłady inicjatyw wychodzących od nich samych bądź też od ich koleżanek lub kolegów („Niech no sobie przypomnę, czy tutaj na radach było coś takiego... Wie pan co, nic sobie takiego nie przypominam, co byłoby związane z uczniami, z pracą w szkole uczniów...” [W27]). Co nie oznacza, że nie ma pola do inicjatywy. Jest, ale jej przestrzeń jest ograniczona przez istniejące przepisy. Jeśli chodzi o wpływ na funkcjonowanie szkoły, to nauczyciel „może na przykład starać się o to, by wprowadzić odrębny program, czy o nauczanie według programu autorskiego. Może wybrać sobie podręcznik, ale oczywiście z listy zatwierdzonej przez ministra. Wszystko jest obwarowane pewnymi ograniczeniami. Muszą być wypełnione pewne procedury, aby móc sobie pozwolić na jakąś dowolność” [W24].

Szerokie pole do działania otwiera się przed nauczycielami wtedy, kiedy propozycje dotyczą godzin popołudniowych, np. organizowania dodatkowych zajęć, które rozszerzają realizowany przez szkołę program, i co ważne, nie muszą być opłacane przez szkołę.

Jeśli rozpatrywać zasadę „pozornej samodzielności” w kategoriach zasad zarządzania, to można ją również interpretować jako przejaw tzw. subtelnego paternalizmu. Z jednej strony brak wiary w zdolności dyrektorów szkół do samodzielnego podejmowania decyzji kadrowych, a z drugiej strony – istnieje coś takiego jak rozciąganie „parasola kontrolnego” nad wszelkimi inicjatywami. Rozpatrując problem inicjatywy w kategoriach kulturowych, do czego jeszcze powrócimy, można postawić pytanie: na jaką akceptację mógłby liczyć model szkoły przedstawiony w filmie Petera Weira *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*? Które z zasad tego sposobu funkcjonowania szkoły mogłyby liczyć na akceptację? Przez kogo byłyby akceptowane i dlaczego?

Kończąc wątek dotyczący szkoły postrzeganej w kategoriach biurokracji, warto zwrócić uwagę na pewną właściwość funkcjonowania organizacji. Wskazał na nią Warren G. Bennis, pisząc: „organizacje muszą (...) – dla swego przetrwania – wypełniać dwa powiązane zadania: 1) podtrzymywać własny system wewnętrzny i koordynować «czynnik ludzki» oraz 2) przystosowywać się do środowiska zewnętrznego i środowisko to kształtować” (Bennis 1983: 440). Mowa o dwóch procesach, z których pierwszy jest przez autora określany jako „proces wzajemności”, a drugi to „zdolność przystosowania” (adaptacji).

<sup>16</sup> Autorem jednego z takich modeli jest wspominany już wcześniej Robert Merton. Sygnalizowany problem jest również przedmiotem modelu zaproponowanego przez Alvina W. Gouldnera.

Powstają pytania, w jaki sposób szkoła jako organizacja rozwiązuje swoje problemy wewnętrzne (wzajemność)? To pierwsze pytanie, a drugie brzmi: jakie ma zdolności adaptacyjne do zmieniających się warunków otoczenia? Zakres możliwości samodzielnego działania szkoły jest ograniczony. Taka jest logika działania elementu, będącego częścią składową szerszego systemu, w tym wypadku systemu edukacyjnego. Pozostając przy drugiej z wymienionych spraw, można zapytać o zdolności adaptacyjne całego systemu, obowiązujące w nim zasady i reguły gry, które we wspomniany proces pozwalają się włączyć poszczególnym jego podmiotom. Jednym z możliwych rozwiązań może być przyjęcie, jako zasady strategicznej, przekonania że wszelkie procesy adaptacyjne będą rozwiązywane drogą systematycznie realizowanych reform. Pozostawienie inicjatywy w „rękach góry” (w tym wypadku administracji rządowej) prowadzi do tego, jak to nazywa M. Crozier, że „system jest infantylny” (Crozier 1996: 42).

Spojrzenie na szkołę jako biurokrację, czyli organizację powołaną do życia w celu realizacji określonych zadań, to tylko jedna perspektywa. Trudno jednak pominąć inne skojarzenie, które dość natrętnie nasuwa się, kiedy obserwuje się życie szkoły, analizuje zasady jej funkcjonowania oraz postawy jej członków (do tego należy również dodać sposoby wypowiedzania się o szkole przez samych zainteresowanych, czyli nauczycieli). Mam na myśli skojarzenie przyrównujące ją do wzorca stworzonego przez Ervinga Goffmana, a mianowicie – „instytucji totalnej” (Goffman 1975: 150–177).

Z całą pewnością można powiedzieć, że szkoła to nie *instytucja totalna*, chociaż samo porównanie nie jest tak całkowicie pozbawione empirycznych podstaw. Jakie skojarzenie może się nasuwać, jeśli się czyta takie oto stwierdzenia, którego autorem jest uznany pedagog oraz współtwórca szkolnictwa społecznego: „Wiedziałem i wiem, że szkoła musi trochę przypominać **koszary** [podkreślenie – JBS]. Ale nie aż tak! Co prawda i dzisiaj są w świecie demokratycznym płatne szkoły, w których panuje zamordyzm, nawet płacący są z nich zadowoleni, ale wówczas [w okresie myślenia o utworzeniu szkolnictwa społecznego – przyp. JBS] moje skojarzenie było jednoznaczne: po jednej stronie koszary, po drugiej wolność”<sup>17</sup>.

Dobrym uzupełnieniem poprzedniej charakterystyki będzie zapewne kolejny cytat:

W obecnej szkole (...) nauczyciel wykonuje w określony sposób powierzone mu zadania i jest rozliczany ze sposobu, w jaki je wykona, nie zaś za efekty swoich działań. Podobny schemat istnieje w relacjach pomiędzy nauczycielem a uczniem: podmiotem działań dydaktycznych jest nauczyciel, zaś przedmiotem jego działań – uczeń. W takim ujęciu szkoła jest miejscem, w którym dziecko traktowane jest jako *tabula rasa*, podlega dydaktycznej «obróbce» ze strony pedagogów, którzy w swojej pracy posługują się standardowym zestawem «technologii». Chodzi tu o wyrafinowane metody dydaktycznego i wychowawczego

---

<sup>17</sup> Jest to wypowiedź J. Wróbla, dyrektora słynnej szkoły społecznej „Bednarskiej”, którą cytuję za Przemysławem Wilczyńskim (2009).

manipulowania uczniem, tak aby uzyskać absolwenta jak najbardziej zbliżonego do wzorca modelu, bez zwracania uwagi na indywidualność młodego człowieka (Mytkowski 1989).

Pozwoliłem sobie przytoczyć dłuższy fragment tekstu, którego źródłem nie jest ani przeprowadzony wywiad, ani opis działania szkoły dokonany przez przedstawiciela tej grupy, której zadaniem jest, jak pisze autor, „manipulowanie uczniem”. Cytat pochodzi z artykułu uzasadniającego potrzebę dokonania zmian.

Oto jeszcze jedna opinia na ten sam temat, czyli stosunku nauczyciel – uczeń oraz samego procesu wychowawczego. Jej autorem jest Krzysztof Konarzewski, nie tylko badacz, ale również ekspert w sprawach problematyki oświatowej, który pisze: „Teoria pedagogiczna redukuje instytucje kształcenia do abstrakcyjnego stosunku nauczający – uczący się i próbuje wymodelować ten stosunek (najczęściej metaforycznie, jako ogrodnictwo, garncarstwo, połoźnictwo itp.) i jego członcy na tle rodziny, grupy rówieśniczej, mediów” (Konarzewski 2001: 3).

Obie wypowiedzi przytoczyłem ze względu na metafory, jakimi autorzy się posłużyli, próbując odpowiedzieć na pytanie, jak postrzegany jest proces wychowania. W czym upatrywana jest jego istota, która określa miejsce i role poszczególnych członków organizacji? Uczeń, jeden z ważnych aktorów organizacji, jest definiowany w kategoriach przedmiotowych. Traktuje się go jak bezwolny przedmiot oddziaływania i manipulacji. Bo jak inaczej interpretować takie metafory – „garncarstwo” lub „dydaktyczna „obróbka”? Jeśli można mówić o jakichś różnicach, to wynikają one z odmiennego sposobu postrzegania i definiowania rzeczywistości społecznej. W ujęciu jednych ma ona raczej charakter mechanicystyczny, stąd też metafory: „dydaktyczna „obróbka”, „posługiwanie się standardowym zestawem «technologii», „wyrafinowane metody (...) manipulowania uczniem”. Podobne zabarwienie ma również „garncarstwo”. Z czym konkuruje ujęcie organicystyczne? Z takimi metaforami jak „ogrodnictwo” oraz „połoźnictwo”.

Tym razem dla porównania przytoczę stanowisko samego autora koncepcji na temat narzędzi wykorzystywanych do realizacji celów instytucji totalnej. Jak zauważa E. Goffman: „istotą pracy personelu, organizującą jego świat, jest specyficzna praca nad ludźmi. (...) Ludzie są tu materiałem, z którego coś się wytwarza, a więc nabierają poniekąd charakteru przedmiotów nieożywionych” (Goffman 1975: 165).

Cechą instytucji totalnej jest podział jej członków na dwie odrębne grupy: personel oraz podwładnych. Zróżnicowanie członków organizacji, i to każdej organizacji, jest czymś naturalnym – jego podstawą jest podział pracy oraz wynikająca z tego konieczność koordynacji działań, czego efektem jest między innymi hierarchiczna budowa organizacji. Specyficznych cech podziałowi na personel i podwładnych nadaje charakter członkostwa w organizacji, bycia członkiem organizacji. Dla osób tworzących personel jest to zasada dobrowolności, czyli taka sama jak w przypadku członków innych organizacji. Inaczej ma się rzecz, jeśli chodzi o podwładnych. Im członkostwo zostaje narzucone. To rzecz znana, ale przypomnę, że dla nich, czyli podwładnych, organizacja staje się „domem” oraz miejscem pracy i wypoczynku. Wynikają z tego określone konsekwencje. Podzieleni

członkowie organizacji, jak mówi E. Goffman, żyją w dwóch różnych światach. Używając innej terminologii, można chyba powiedzieć, że żyją w dwóch różnych kulturach lub subkulturach. O jednej z kulturowych zasad, wyznaczających stosunek do innych, i o sposobie ich traktowania była już mowa.

Charakter członkostwa, w przypadku szkoły, nie jest oparty na przymusie. Co prawda, jesteśmy zobowiązani do zdobycia wykształcenia podstawowego, i można by się zastanawiać, czy nie działa w tym przypadku zasada przymusu. Zobligowani jesteśmy do uzyskania określonego poziomu wykształcenia, ale nie zostaje nam odebrana możliwość wyboru szkoły, w której wspomniane wykształcenie będziemy zdobywali. Nawet w przypadku istnienia ograniczeń (regionalizacja szkół), a były takie okresy w naszej historii, zasada swobodnego wyboru była respektowana. W momencie załamania się monopolu państwa i pojawienia się sektora szkolnictwa społecznego, trudno w ogóle mówić o jakiegokolwiek formie przypisania ucznia do określonej szkoły. Cały czas mowa o szkolnictwie podstawowym, ponieważ tylko w odniesieniu do szkół podstawowych można się zastanawiać nad występowaniem przymusu bycia członkiem określonej organizacji<sup>18</sup>.

Mimo poczynionych zastrzeżeń trudno negować występowanie podziału społeczności szkolnej na dwie grupy. Czy są to grupy przeciwstawne? Podstawą ich podziału są wykonywane role oraz odmienny charakter członkostwa. W tym ostatnim przypadku nie chodzi o dobrowolność lub przymus bycia członkiem organizacji, ale o wyraźnie określoną cezurę czasową bycia członkiem organizacji. W zależności od poziomu wykształcenia okres bycia uczniem jest określony. Dla nauczycieli, którzy mają wiele cech zbliżonych do Goffmanowskiego „personelu”, czas pozostawania w organizacji, bycia jej członkiem, nie jest limitowany. Sam zatrudniony, pomijam przypadki ekstremalne, decyduje o swoim pozostawaniu w danej szkole. Pojawienie się rynku usług edukacyjnych otworzyło przed nauczycielami szersze niż dotychczas możliwości zmiany miejsca zatrudnienia. W przeszłości zdarzały się przypadki, które nie należały do rzadkości, że nauczycielami dzieci były te same osoby, które uczyły ich rodziców. Przypominało to „dożywotnie zatrudnienie”, które nie było zasadą zarządzania, ale rodzajem praktyki dyktowanej przez inne czynniki.

Cech przeciwstawności obu grupom, które nasuwa skojarzenie z podziałem na „personel” i „podwładnych”, nadaje zarówno zasada podporządkowania, jak i istnienie naturalnej granicy między członkami organizacji. Granica jest nieprzekraczalna; taki charakter nadają jej wymagania kompetencyjne niezbędne do pełnienia roli nauczyciela. W grę wchodzi również czynnik demograficzny. Nie należy zapominać też o zróżnicowanych interesach obu grup oraz odmienności dróg dochodzenia do celów.

---

<sup>18</sup> J.H. Turner uważa, że prawne zobowiązanie do chodzenia do szkoły podstawowej powoduje, że szkoły te mogą być zaliczone do organizacji przymusowych. Autor odwołuje się do typologii organizacji zaproponowanej przez A. Etzioniego, który wydzieliał trzy typy organizacji: dobrowolne, przymusowe i utylitarne (1998: 101). Na temat teoretycznych podstaw tego podziału zob. Amitai Etzioni (1985).



Szkoła, ujmowana jako organizacja, jest tworzona przez dwie odmienne grupy członków. Każda z nich konstytuuje własną kulturę. Goffman używa w tym wypadku innego pojęcia, i mówi o „świecie personelu” i „podwładnych”. Proponuję, abyśmy w tym opracowaniu pozostali przy pojęciu „kultura”. Wiele wskazuje na to, że nie powinno się mówić o kulturze, ale o podkulturach. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że kultura organizacyjna szkoły jest zróżnicowana. Oznacza to, że da się w niej wydzielić kilka podkultur. Teza ta może być odniesiona nie tylko do społeczności uczniowskiej, ale także do nauczycieli.

Wydzielenie się subkultury jest zawsze związane z istniejącym zróżnicowaniem członków organizacji. Społeczność nauczycieli, której w tym miejscu nie rozpatruję jako kategorii zawodowej, ale jako członków organizacji, nie jest spójna. Wielkość organizacji będzie sprzyjała powstawaniu podziałów, ale nie jest to czynnik jedyny.

Niech egzemplifikacją przypuszczenia o występowaniu podziałów wśród nauczycieli będzie następujący fragment wywiadu: „Spotykamy się głównie w pokoju nauczycielskim, ale grono (pedagogiczne) nie jest zintegrowane, grono jest podzielone. Nawet w pokoju nauczycielskim są miejsca, gdzie siedzi jedna grupa i ze sobą rozmawia, a w drugim miejscu siedzi druga grupa i ze sobą rozmawia” [W7].

Oto jeszcze jedna wypowiedź, w której mowa o problemie zróżnicowania i braku integracji społeczności nauczycielskiej. „Powiem szczerze, my nie mamy czasu na kontakty. Jesteśmy w ciągłym biegu. Tu, gdzie siedzimy, w pokoju nauczycielskim, jesteśmy podzieleni. To jest duża szkoła, część nauczycieli siedzi tutaj, a część na dole, tak jest większy pokój (nauczycielski). Wuefiści (nauczyciele wychowania fizycznego) siedzą w innym pokoju. Tak, że my nie mamy dużego kontaktu między sobą. Zresztą mamy tak dużo tych dyżurów. A po szkole to już każdy pędzi do domu. Taka jest prawda” [W1].

Ustalenie, na przykład na podstawie analizy wywiadów, wspólnych kryteriów, które wyznaczają istniejące podziały, nie należy do rzeczy łatwych. Są to bardziej zróżnicowania o charakterze środowiskowym, specyficzne dla poszczególnych organizacji. W jednym przypadku czynnikiem różnicującym może być wiek (starzy – młodzi), na który – co jest rzeczą naturalną – może się również nakładać czas bycia członkiem organizacji (starzy pracownicy – nowi pracownicy). Cechą różnicującą może być również nauczany przedmiot. Podobieństwo zainteresowań zawodowych ułatwia możliwość wzajemnego porozumienia się. W zależności od wykładanego przedmiotu, z czym łączy się rodzaj posiadanego wykształcenia, zróżnicowane są szanse na znalezienie zatrudnienia poza systemem oświatowym. Stwarza to, jak wynika z badań, podstawy do pojawienia się sprzecznych interesów (inny sposób postrzegania swojej pracy oraz szkolnictwa w ogóle) oraz sprzyja powstawaniu konfliktów. Jeśli nie zawsze jawnych, to przynajmniej ukrytych, które nie sprzyjają integracji tej części członków organizacji.

Dwie kategorie członków organizacji, mimo wchodzenia między sobą w częste interakcje, pozostają od siebie oddzielone. Sprzyja to tworzeniu dwóch różnych, wewnętrznie zróżnicowanych kultur. Wśród preferowanych wartości i wzorów za-

chowania można znaleźć takie, które kojarzą się ze sposobami działania personelu w instytucjach totalnych, np. sposób nagradzania i karania członków organizacji. Spotkać się również można z przejawami tzw. „deprawacji osobowości”, czego wyrazem jest znieważanie lub poniżanie podwładnych, czyli uczniów. Oto fragment wywiadu, jaki został przeprowadzony z nauczycielem: „Jeśli chodzi o dyscyplinę, to mam na myśli pewien przykład, niezbyt pochlebny w stosunku do nauczycieli. Przychodzi do mnie uczennica w związku z lekcją. Zapłakana. Pytam, co się stało? Była pytana z pewnego przedmiotu. Najpierw pani profesor, zanim ją zapytała, opisała jak wygląda, jakie ma ciuchy i tak dalej, jaki ma makijaż. Potem zadała jej takie pytanie, na które nikt by nie odpowiedział. No i jej powiedziała: «choćbyś się uczyła 24 godziny na dobę, to i tak cię usadzę». To jest dokładna wypowiedź. Poszedłem do dyrektora i tą sprawę załatwiłem” [W7].

Być może, że jest to opis incydentalnego zdarzenia. Nie możemy jednak odrzucić tezy, iż w szkole w ogóle nie mają miejsca zdarzenia podobne do opisanego. Tym razem odwołam się do wywiadu przeprowadzonego z uczennicą. Oto opis jej doświadczenia: „moja (nauczycielka) jest okropna. Ostatnio powiedziała mi, że jestem może i błyskotliwa, ale ogólnie jestem nieinteligentną blondynką i ona nie będzie się ze mną zadawać i ze mną dyskutować. Po czym mi wpisała «dop», ale ona to jest legenda w naszej szkole...” [U4].

Wskaźnikiem omawianego zjawiska może być również postępowanie, w którym nauczyciel, zwracając się do ucznia, nie używa jego nazwiska, ale przezwiska, które zostało mu nadane przez jego kolegów. Przezwise, które było przekształconą formą nazwiska. Oto fragment wypowiedzi jednego z uczniów: „xxx miał na nazwisko, a myśmy go przezwali Cielak. Był taki misiowaty, taki śmieszny. Myśmy go tak przezywali. Nie podobało mu się, że nauczyciel też tak mówił. Myśmy mu powiedzieli, że on sobie tego nie życzy. Nauczyciel nie zrozumiał swego błędu, że tak mówi. Jeszcze nas dorębał, nam dokopał za własną winę. Za to, że mu powiedzieliśmy, że on sobie nie życzy, aby się do niego zwracać w taki sposób. Nauczyciel zaczął być złośliwy” [U7]<sup>19</sup>.

W szkole mają miejsce zdarzenia upodabniające ją do zasad działania instytucji totalnej. Na poparcie takiej tezy można przytoczyć kilka argumentów. Zacznę od najsłabszego. Wśród cech tzw. szkoły marzeń nauczyciele bardzo często wskazywali, że powinna być to szkoła, w której ważne miejsce będzie zajmowała zasada „poszanowania uczniów”. Z kolei w zestawieniu błędów popełnianych przez nauczycieli (tym razem chodzi o ocenę uczniów) na wysokim miejscu znalazły się: brak poszanowania godności osobistej ucznia (ubliżanie, poniżanie, wyśmiewanie), obciążanie całej klasy odpowiedzialnością za wybryki pojedynczych uczniów, obciążanie ucznia odpowiedzialnością za niewłaściwe (według nauczyciela) zachowanie ucznia wobec nauczyciela<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Oryginalne nazwisko ucznia zostało pominięte.

<sup>20</sup> Bożena Tarnowska (2009) wymienia 28 błędów najczęściej popełnianych przez nauczycieli. Przy czym mówi o najczęściej popełnianych błędach przez nauczycieli szkół publicznych. Badania, na których podstawie została ustalona lista błędów, były przeprowadzone wśród uczniów szkół pub-

Mówi się także, i to kolejny argument, że powinno się ze szkoły wyeliminować poczucie strachu<sup>21</sup>. Jego podstawą może być zarówno przemoc fizyczna, jak i psychiczna. Eliminacji strachu ma służyć realizowany w szkołach program „Szkoła bez przemocy”. Skoro istnieje potrzeba tworzenia i realizowania w szkołach programów zmierzających do eliminowania agresji, to nie jest przesadą mówienie o kulturze strachu. Wszystko wskazuje jednak na to, że jest ona przede wszystkim kreowana przez wartości i zachowania preferowane przez samych uczniów. Świadczy o tym między innymi wspomniany program, który jest skierowany do środowiska uczniowskiego.

Powracając do przedstawionych w niniejszym tekście zachowań, trzeba zauważyć, że prawie w każdej organizacji zdarzają się sytuacje świadczące o znieważaniu lub poniżaniu pracowników przez ich przełożonych – to rodzaj organizacyjnej patologii. Różnica między szkołą a innymi rodzajami organizacji polega między innymi na tym, że źródłem wspomnianej patologii jest zasada podporządkowania. Jest ona w przypadku szkoły sankcjonowana przez inny zbiór organizacyjnych norm i reguł, podobnie jak funkcjonujący w niej system nagradzania i karania członków organizacji, w którym bywa stosowana zasada zbiorowej odpowiedzialności. Mimo to nie czynią one ze szkoły instytucji totalnej. Co najwyżej upodabniają sposób jej funkcjonowania do zasad działania wspomnianej instytucji, czego potwierdzeniem może być odwoływanie się do metafory koszar, w celu pokazania, na czym polega istota funkcjonowania szkoły. Z kolei „zamordyzm” wskazuje na sposób osiągania porządku oraz podtrzymywania dyscypliny wśród „podwładnych”, czyli uczniów. Przywołałem dwa określenia, które już wcześniej były przeze mnie cytowane.

Powróćmy do wspomnianej już kultury strachu, ale tym razem proponuję na nią spojrzeć od strony uczniów i ich uczestnictwa w jej kreowaniu. Program „Szkoła bez przemocy” jest tylko jedną z kilku propozycji („Bezpieczna i przyjazna szkoła” to przykład innego programu, finansowanego z funduszu MEN), które mają prowadzić do przebudowy świadomości, a tym samym przyczynić się do likwidacji podstaw zachowań agresywnych. Wspomniany program jest inicjatywą społeczną, która została zapoczątkowana w 2006 roku. Jak czytamy w założeniach, jego celem „jest przeciwdziałanie przemocy w polskich szkołach przez zwiększenie świadomości problemu, zmianę postaw wobec przemocy, a także dostarczenie

---

licznych (150 badanych) i szkół prywatnych (wielkość próby podobna jak poprzednio). Teza artykułu wyłożona została już w pierwszym zdaniu: „Nietrudno zauważyć, że szkoła publiczna staje się coraz częściej areną przemocy. Podstawowe wartości, takie jak: dialog, tolerancja oraz podmiotowe traktowanie uczniów nie są respektowane. Dzisiejsza szkoła wyposażona w elektroniczny monitoring i kamery jest świadectwem niemocy i bezradności władz”.

<sup>21</sup> „Pewne zasady powinny obowiązywać w szkole, takie jak obowiązywały dawniej. Kiedyś człowiek wiedział, że idzie do szkoły. Nie żeby się bał, ale był respekt, że szkoła to szkoła. Ale to znikła i obawiam się, że zniknie zupełnie” (Cytat z zapisu z ogniskowego wywiadu grupowego, którego uczestnikami byli rodzice; autor badania R. Garpiel).

szkołom konkretnego wsparcia i narzędzi, które skutecznie i systemowo zwalczająby to zjawisko”<sup>22</sup>.

Podkultura uczniowska, jak wynika z przeprowadzanych badań oraz informacji pochodzących z innych źródeł, sankcjonuje agresywne zachowania (i to nie tylko werbalne) w stosunku do nauczycieli oraz członków tej samej grupy, czyli uczniów. Opis wspomnianej podkultury wykracza poza ramy tego opracowania. Pewne wyobrażenie o jej treści może dać analiza proponowanych kierunków jej przekształceń.

Realizacja ideowych założeń programu, o którym była już mowa, ma między innymi propagować następujące zasady postępowania:

- „nie wyśmiewaj się z moich słabości,
- nie bagatelizuj moich problemów,
- docenij każdy mój wysiłek,
- pomóż uwierzyć w siebie,
- pozwól mi na płacz,
- uszanuj mój lęk i bezradność,
- zapewnij o swojej gotowości do pomocy,
- zapewnij, że bardzo mnie kochasz i jesteś po mojej stronie w kłopotach, które przeżywam,
- nie pozwolisz na skrzywdzenie mnie i zrobisz wszystko, by mi pomóc”<sup>23</sup>.

Wyliczone zasady są również wpisywane, przynajmniej takie są propozycje, do tworzonych przez uczniów „Klasowych kodeksów moralnych”<sup>24</sup>. Jest to interesująca inicjatywa, ponieważ poszczególne kodeksy mają być zbiorowym dziełem uczniów. Idea „Niech przemoc pójdzie w niepamięć”, która jest hasłem akcji „Szkoła bez przemocy”, może stać się podstawą do wykreowania ruchu społecznego, którego uczestnikami będą nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele oraz przedstawiciele różnych grup społecznych, których członkowie nie zawsze są w sposób bezpośredni związani ze szkołą.

Działania podejmowane w ramach wspomnianego programu mogą być również odczytane w kategoriach kulturowych. Już sam fakt pojawienia się takiej inicjatywy ma taki właśnie charakter. Można go traktować jako jeden ze sposobów włączania społeczności uczniowskiej w proces przekształcania środowiska szkolnego, przekształcania jego dotychczasowej kultury organizacyjnej, kształtowania kultury wokół takich podstawowych wartości jak podmiotowość, współodpowiedzialność oraz myślenie w kategoriach wspólnoty, a nie wyłącznie egoistycznych celów. Opis elementów tej nowej kultury można odnaleźć w następującej wypowiedzi, która została zamieszczona na blogu internetowym zatytułowanym „Za-

<sup>22</sup> O programie. Program społeczny dzienników regionalnych i fundacji ORANGE (<http://www.szkolabezprzemocy.pl/51,o-programie>) [2009/06].

<sup>23</sup> Cytuję za wypowiedzią (pt. Przemoc? NIE!) zamieszczoną na blogu programu „Szkoła bez przemocy” (<http://zylwek.blogspot.pl/date/2009/06>).

<sup>24</sup> Zob. <http://beata13.blogspot.pl/> [2009/06].

stanów się, a później uczynić”. Można ją również odczytać jako swoisty rodzaj apelu, który został skierowany do uczniów. Oto jego treść:

Zastanów się, a później uczynić. Najpierw pomyśl, by nie zdarzyło się coś, czego nie chciałeś. Często ludzie popełniają błahе błędy, a później żałują za to, co zrobili. Szanuj bliźniego jak siebie samego. „Szanuj” – wielkie słowo, które każdy powinien wypełniać. Jeśli np. kopnąłeś kolegę, pomyśl, czy też chciałbyś być kopnięty. Raczej nie. Więc jeśli szanujesz siebie, szanuj też drugiego. To przysłowie jest bardzo ważne, szczególnie wobec przemocy, ponieważ osoba promująca przemoc oraz agresję powinna postawić sobie to przysłowie jako motto życiowe i przypominać je sobie każdego dnia, codziennie, dzień w dzień. Uważam, że jeśli postanowi sobie poprawę, będzie ją miał. Wtedy już będzie żył wolny jak ptak, z dala od przemocy, agresji i zła<sup>25</sup>.

Poza próbami zmian kulturowych walka z agresją jest również prowadzona poprzez podejmowanie działań o charakterze administracyjnym. Mam na myśli próby zapewnienia maksymalnej kontroli zachowań członków społeczności szkolnej i nie tylko. „Monitoring, czy to coś pomoże?”, to tytuł wpisu na blogu programu „Szkoła bez przemocy”:

Niedawno w naszej szkole zainstalowano wiele kamer. Mają one na celu zwalczać agresję w naszej szkole, ale także pomóc ochronić ją przed chuliganami niszczącymi jej mienie. Jest ich wiele, przynajmniej jedna kamera na korytarz. Czy to pomoże? Czy dzięki temu przemoc zostanie zmniejszona do minimum? Wydaje się, że przemocy to nie zwalczy, lecz łatwiej będzie można karać sprawców<sup>26</sup>.

Jak problem monitoringu i kamer widzi uczeń, z którym został przeprowadzony wywiad? Oto fragment jego wypowiedzi: „Dzieci chodzą bardziej rozwydrzone. Na przykład w czwórce [poprzedniej szkole respondenta – przyp. JBS], jak to było? Kaloryfery się rozlatywały, tynk się sypał ze ścian, a kamery były w szkole. Gdzie tu jakaś logika? Dyżury w trzech miejscach na korytarzu, a na półpiętrze ludzie palili fajki. Zamknęli nas w szkole, przy wejściu stał ochroniarz. Inne szkoły nie miały ochroniarzy, a my mieliśmy” [U8].

Nie jest moim zamiarem dokonywanie oceny skuteczności monitoringu. Pragnę jedynie zwrócić uwagę, że tego typu działania, jeśli nawet nie było to zamiarem pomysłodawców, zaczynały po pierwsze – „odgradzać” szkołę od jej otoczenia, po drugie – dyscyplinować członków organizacji poprzez rozbudowę formalnych systemów kontroli. Zaczyna to upodabniać sposób działania szkoły do instytucji totalnej. Wydaje się, że można w tym przypadku mówić o „odwróceniu” motywów, które mają przemawiać za izolacją i ścisłą kontrolą. Najkrócej rzecz ujmując, można powiedzieć, że chodzi o ochronę części członków przed nimi samymi. W zdecydowanej większości przypadków to oni sami stanowią zagrożenie – sami dla siebie.

<sup>25</sup> <http://beata13blogspot.pl/> [2009/06].

<sup>26</sup> <http://zylwek.blogspot.pl/date/2009/06>.

Pojawienie się w szkole kamer wywołuje dość jednoznaczne skojarzenia, które w sposób najpełniejszy streszcza sformułowanie – „Wielki Brat Patrzy”. Nawet w przedstawionym przez George’a Orwella (1988) opisie społeczeństwa, w którym kontrolna funkcja „Wielkiego Brata” zdaje się wszechogarniająca, jest jednak miejsce na zachowania, które pozostają poza zasięgiem kontroli. „Iluzją” jest przekonanie, jak stwierdzają M. Crozier i E. Friedberg, że „istnieją systemy społeczne w pełni regulowane i kontrolowane” (1988: 34). A kilka stron dalej dodają: „człowiek zachowuje zawsze pewne minimum swobody i nie może powstrzymać się, aby nie wykorzystywać jej w «walce z systemem»” (Crozier, Friedberg 1988: 34).

Istnienie marginesu swobody, który jest immanentną cechą każdej organizacji, umożliwia członkom organizacji kształtowanie własnych zachowań. Ponieważ organizacja nie jest zbiorem autonomicznych jednostek, ale formą zbiorowego działania, wspomniana cecha ma ważne znaczenie nie tylko dla wyboru zachowań przez członków, ale również dla funkcjonowania organizacji. Utrzymanie członkostwa w organizacji, co jest związane z wejściem w kooperację z innymi jednostkami, wymaga dostosowania własnego zachowania do zachowań innych członków organizacji. Stąd też aktorzy organizacji, jeśli spojrzeć na sposób podejmowania decyzji, zaczynają przypominać graczy. Zamiar osiągnięcia założonego celu wymaga podjęcia gry, której uczestnikami są pozostali członkowie organizacji.

Jeśli zaczyna się rozpatrywać **organizację jako grę**, to nie sposób uniknąć pytania na temat tego, czym jest gra oraz jaka jest jej natura. Zdaniem cytowanych autorów: „Gra jest wypracowanym przez ludzi instrumentem regulacji procesów ich kooperacji” (Crozier, Friedberg 1988: 110). Jeśli chodzi o jej naturę, to warta podkreślenia jest następująca jej cecha: „łączy w sobie wolność i przymus. Gracz pozostaje wolny, ale chcąc wygrać, musi przyjąć strategię racjonalną ze względu na naturę gry oraz respektować jej reguły” (Crozier, Friedberg 1988: 110). To dzięki przyjęciu określonych strategii członek organizacji zaczyna uczestniczyć w grze. Należy pamiętać, że: „Pojęcie «strategia» odnosi się w jednakowym stopniu do zachowań wyraźnie racjonalnych, jak i do tych, które wydają się być całkowicie przypadkowe” (Crozier, Friedberg 1988: 58).

W przeciwieństwie do dwóch wcześniej omówionych skojarzeń (biurokracji i instytucji totalnej), ostatnie z przywołanych wymusza dokonanie przewartościowania w sposobie postrzegania organizacji. Przestaje być ona „monolitem”, a staje się zróżnicowanym konglomeratem, którego zasady funkcjonowania wyznacza konflikt, niemający w sobie nic z patologii, ale będący czymś naturalnym. Jego podstawą są zróżnicowane interesy członków organizacji (Crozier, Friedberg 1988: 90 i nast.).

Patrząc na szkołę jak na organizację, stosunkowo łatwo można dostrzec, że jej członkowie są nie tylko uczestnikami wielu gier, ale również ich kreatorami. Graczami są z jednej strony nauczyciele, a z drugiej uczniowie, przy czym gry są również toczone wewnątrz poszczególnych społeczności. Dobierane są przy tym takie strategie, które mogą zapewnić wygraną.

Dla zilustrowania wcześniejszych tez pozwolę sobie przytoczyć fragment wywiadu, który daje pewne wyobrażenie na temat możliwych strategii prowadzenia gry: „Kamery niby zainstalowali, ale dalej dzieje się wszystko jak dawniej. Nikt nic nie widzi. Parkingowa jest podobno przekupiona przez szkołę. Cuda, wianki... Nic nie daje skutku. Nauczyciele sami w to ręki nie będą mieszać (śmiech). Dziwne... Może do końca aż tak nie jest, ale jakby wychowawczynie zaczęła coś mieć, jakieś pretensje do tych, co piją i palą na Plantach, a one są dwa kroki od szkoły, to mogliby coś zrobić. W to nie wątpię (...). Co chwilę są bijatyki, takie solówki. Takie kółeczko się robi. Na solówkę idzie ze szkoły dwieście osób, jak nie więcej. Dwieście to jest norma (...). Nauczyciele to widzą. Wychodzi im dwieście osób ze szkoły i oni to widzą, ale co mają robić. Podobno zaczęli spisywać, ale jak spiszą dwieście osób, które pędzą do szkoły, bo nagle dzwonek zadzwonił...” [U12].

Kiedy mowa o grze, nasza uwaga automatycznie zostaje skierowana w obszary kojarzone z teatrem. Odgrywanie ról, o czym wiemy z własnego doświadczenia, a co w naukowy sposób próbował między innymi udowodnić E. Goffman, jest nie tylko domeną teatru. Jednakże pozostał on rodzajem archetypu, przez którego pryzmat patrzymy na własne zachowania; wykorzystujemy go również do opisu różnych obszarów życia społecznego, w tym także funkcjonowania organizacji. Stąd propozycja rozpatrywania **organizacji jako teatru** (Kostera 1996: 125 i nast.).

„Metafora teatru skupia się na tym, jak członkowie organizacji są przede wszystkim aktorami, jak angażują się w wykonywanie różnych ról oraz innych oficjalnych i nieoficjalnych występów” (Morgan 1991: 91). Punktem wyjścia oceny aktorstwa, podobnie jak i całego przedstawienia, jest zdefiniowanie ról, jakie są przydzielone do odegrania poszczególnym aktorom, czyli członkom organizacji.

Spróbujmy z tak przedstawionej perspektywy spojrzeć na szkołę. Będzie mnie interesowała tylko jedna grupa aktorów – nauczyciele. Opis ich roli zawodowej rozpocznę od przypomnienia, jak pojęcie „rola” bywa definiowane, przy czym w tym wypadku nie chodzi o przedstawienie subiektywnych odczuć, ale o ujęcie teoretyczne.

Zdaniem Jana Szczepańskiego „koncepcja «roli społecznej» jest dość prosta” (1963: 76). Jak wynika z różnych propozycji, kiedy wprowadzamy pojęcie „rola”, to chodzi nam o zachowania jednostki, jakich oczekuje od niej społeczeństwo. Ważnym wyznacznikiem wspomnianych oczekiwań jest zajmowana przez jednostkę pozycja. Oczekiwanie, taka jest ich natura, definiują rolę w kategoriach idealnych (Szczepański 1963: 76). Do tego można jeszcze dodać, że „role społeczne są «wytyczonym *a priori* wzorcem działania»” (Kostera 1996: 125)<sup>27</sup>. Obie wymienione właściwości są ważne z jednej strony dla osób wykonujących daną rolę, a z drugiej strony służą dokonywaniu oceny sposobu jej wykonywania.

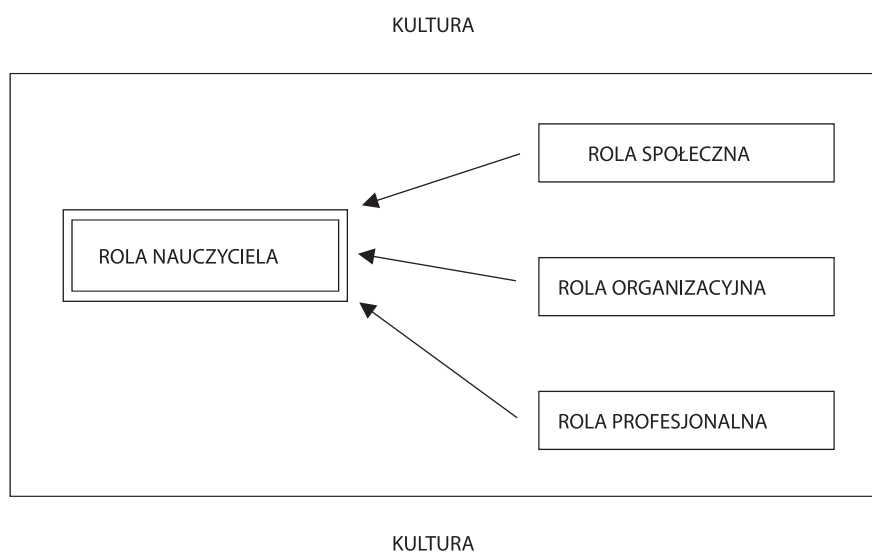
Oczekiwanie pod adresem wykonawców roli mogą być kierowane przez różne środowiska i grupy społeczne. Tak jest również w przypadku roli nauczyciela, którego szeroko rozumianą rolę społeczną należy rozpatrywać jako połączenie

<sup>27</sup> Autorka cytuje E. Goffmana.

trzech ról: organizacyjnej, profesjonalnej oraz wąsko rozumianej roli społecznej. W graficzny sposób pokazane to zostało na rysunku 3.

Zawód nauczyciela ma swoją tradycję, to truizm, ale wart przypomnienia, chociażby ze względu na kontekst kulturowy, interpretowany w kategoriach podłoża historycznego. Bez jego uwzględnienia trudno byłoby zrozumieć, przynajmniej niektóre, oczekiwania kierowane pod adresem nauczycieli, zrozumieć, w jaki sposób powinien być wykonywany przez nich zawód. Wystarczy przypomnieć silnie osadzony w naszej tradycji mit „siłaczki”, z takimi jego wartościami jak posłannictwo, misja oraz służba, czyli praca na rzecz innych. Do tego należałoby również dodać powołanie, uważane za decydujący motyw wyboru zawodu.

Przed przystąpieniem do przedstawiania różnych sposobów definiowania zawodu nauczyciela konieczne jest poświęcenie kilku słów wyjaśnienia przedstawionemu schematowi (rysunek 3). Sugeruje on, że zrozumienie społecznej roli nauczyciela, szeroko pojmowanej, wymaga uwzględnienia przynajmniej trzech różnych rodzajów oczekiwań. Pomijam w tym miejscu zastanawianie się nad sposobami ich artykulacji, czyli jaki jest ich poziom „dopracowania” i „wyrazistości”<sup>28</sup>. Interesował mnie będzie ideowy przekaz, warstwa symboliczna, co powinno pozwolić na odczytanie kultury organizacyjnej.



Rysunek 3. Oczekiwania – definiowanie roli

Źródło: na podstawie Kostera 1993; 1996: 127–128.

<sup>28</sup> Oba przytoczone określenia zostały zaczerpnięte z artykułu M. Kostery (1996: 10).



Oczekiwania definiujące rolę nauczyciela można podzielić na trzy rodzaje. Kryterium tego podziału jest nadawca, najczęściej grupowy. Zaczniemy od oczekiwań wpływających ze środowiska społecznego, od społeczności lokalnej, w której grupą strategiczną są rodzice uczniów. Określają one „rolę społeczną”<sup>29</sup>.

Wykonywanie zawodu nauczyciela, poza nielicznymi wyjątkami, związane jest z organizacją, którą najczęściej będzie szkoła lub inne placówki oświatowe. Pozostając w kręgu organizacji, dochodzimy do kolejnej grupy oczekiwań. Jedne z nich są zapisane w wymogach organizacyjnych. Jak zauważa E.H. Schein: „Organizacje są propozycjami scenariuszy różnych rodzajów ludzkiej aktywności, ale mogą one zacząć funkcjonować dopiero wtedy, kiedy do wypełnienia określonych ról i zabezpieczenia poszczególnych rodzajów działalności zrekrutowani zostaną ludzie” (1988: 20).

Wspomniany rodzaj oczekiwań ma charakter formalny, podobnie jak i część tych, które są formułowane przez osoby kierujące poszczególnymi organizacjami. Nie można jednak zapominać, że poza nauczycielami i osobami kierującymi ważną częścią organizacji są uczniowie. Oni również mają swoje oczekiwania na temat tego, jak pozostali członkowie organizacji powinni wykonywać powierzone im role.

Otrzymujemy pewien splot oczekiwań związanych z instytucjonalną rolą nauczyciela. Zgodnie z przyjętą tutaj konwencją terminologiczną będziemy mówili o „roli organizacyjnej”.

Do omówienia pozostał jeszcze trzeci typ oczekiwań, których autorem są osoby wykonujące dany zawód, sami nauczyciele. Ich podstawą będą dwa typy wyobrażeń, z jednej strony – dotyczące własnej pracy, a z drugiej strony – sposobu wykonywania roli przez inne osoby, czyli koleżanki i kolegów. Oczekiwania samych nauczycieli definiują „rolę profesjonalną”.

Po tych wyjaśnieniach możemy powrócić do kwestii współczesnej interpretacji wspomnianego mitu siłaczki. Jaki jest stosunek samych nauczycieli do tego mitu? Jakie treści są przypisywane do poszczególnych wartości? Pozostajemy w kręgu oczekiwań odnoszących się do profesjonalnego wymiaru roli.

Oto przykład jednej z interpretacji: „ciągle się zastanawiam, dlaczego zawód nauczyciela ciągle musi być «powołaniem» lub, jak powiedział ostatnio minister resortu, «służbą». Pewnie jest to dobry argument, aby płacić nam grosze – bo to nie jest «praca», ale «służba» społeczeństwu”<sup>30</sup>.

Pojęcie „służba”, ze względu na jego wieloznaczność, może wywoływać różne skojarzenia emocjonalne. W jednym ze znaczeń może kojarzyć się z „pracą pole-

<sup>29</sup> W tym, jak i następnych przypadkach, wykorzystuję propozycję M. Kostery przedstawioną w artykule opublikowanym w „Przeglądzie Organizacji”. Odbiega ona od późniejszej propozycji autorki (1996: 127–128). W miejsce pojęcia „rola” wprowadzone zostało pojęcie „wymiar”. Trzy wymiary roli kierownika, bo ona jest przedmiotem zainteresowania autorki, zostały opisane przez „wymiar oczekiwań społecznych”, „wymiar profesjonalny” oraz „kontekst instytucjonalny”.

<sup>30</sup> Cytat z wpisu internetowego. Zob. Gazeta.pl Forum (<http://forum.gazeta.pl/forum>), wpis z 4.04.06 roku.

gającą na usługiwaniu komuś” (*Słownik języka polskiego* 2007, t. V: 105). W tym znaczeniu może być ona kojarzona z podleganiem komuś, a tym samym byciem zależnym od czyjejś woli. Przy takim rozumieniu nie ma miejsca na podmiotowość, a sam zawód nauczyciela pozbawiony zostaje elementów kreatywności, czyli tego, co jest uznawane za jego istotę.

Można odwołać się do innego znaczenia, którego cechą konstytutywną jest „poświęcenie się” czemuś lub komuś. To może być poświęcenie się jakiejś sprawie, narodowi lub też jednostkom. W tym wypadku występuje również podporządkowanie działania, ale jest ono związane z dążeniem do osiągnięcia jakiegoś dobra lub realizacji określonego interesu (*Słownik języka polskiego* 2007, t. V: 105).

W 2001 roku opublikowana została książka, której autorem jest zarządca klasztoru, a jej treścią – reguły św. Benedykta, odnoszące się do sposobu postępowania osób zajmujących stanowiska kierownicze. Kierowanie, o czym mówi jedna z reguł, to służba. Jak pisze Marian Hopej, omawiając wspomnianą regułę: „Jest to przede wszystkim służenie podwładnym, kierowanie (...) «ma budzić w innych drżemące w nich życie. Ma motywować pracowników, by rozwijali dary, którymi ich Bóg obdarzył. Kierowanie jest sztuką znajdowania klucza, który by otworzył skarbiec pracowników i dał im poczucie, że tkwią w nich liczne możliwości i zdolności. Kierowanie innymi znaczy budzić w nich chęć do rozwijania własnych zdolności i do służenia wspólnocie»” (Grün 2001: 47–47, za: Hopej 2004: 13).

„Praca” jako służba, kiedy używamy terminu „służba” w drugim znaczeniu, nie traci waloru kreatywności, a wykonującym ją osobom nie odbiera podmiotowości. Nazwanie wykonywanych czynności służbą nie odbiera im walorów pracy, tak jak to sugerowała cytowana internautka. Wręcz odwrotnie: chodzi o podkreślenie jej wyjątkowego znaczenia dla społeczeństwa. Podkreślona zostaje doniosłość wykonywanej pracy oraz przypisany zostaje jej szczególny walor etyczny. Cały czas mowa o drugim z omawianych znaczeń pojęcia „służba”.

Po komentarzu na temat sposobu rozumienia pojęcia „służba” możemy powrócić do wypowiedzi, w której to pojęcie zostało użyte. To zrozumiałe, że przytoczonej opinii nie można traktować jako reprezentatywnej dla całego środowiska nauczycielskiego. Niezależnie jak powszechny jest ten sposób myślenia, to jest on o tyle ważny, że pokazuje kierunek przewartościowań, jakim będzie podlegał zawód nauczyciela. Zapewne można wymienić wiele czynników mających wpływ na sposób definiowania własnej roli. Nie bez znaczenia jest w tym wypadku światopogląd – to on wyznacza sposób widzenia świata oraz wartościowania różnych jego aspektów, w tym także własnego zawodu. Innym czynnikiem jest stale pogłębiająca się komercjalizacja systemu edukacyjnego. Rynek pracy oferuje w coraz szerszym zakresie możliwość zatrudnienia w sektorze szkolnictwa prywatnego. Wśród nauczycieli narasta również świadomość możliwości wykonywania zawodu poza systemem szkolnym<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> „A ja doskonale rozumiem Sunny [mowa o osobie, która zamieściła swoją wypowiedź na internetowym forum dyskusyjnym – JBS]. To akurat ma się nijak z powołaniem, bo je mam i jestem

Jeśli odwołać się do wyników badań przeprowadzonych na dużych próbach, czyli mających walor reprezentatywności<sup>32</sup>, to okazuje się, że teza „zawód nauczyciela to «misja», była akceptowana przez ponad połowę (59,9%) uczestniczących w badaniach nauczycieli. Zdecydowanie wspomnianą tezę odrzucało jedynie 2,4% badanych osób. Stosunkowo duży odsetek nauczycieli (25,7%) nie miał na ten temat zdania.

Zdaniem autorów cytowanych badań, można mówić o trzech składnikach misji. Nauczyciele misyjność swojego zawodu w pierwszym rzędzie upatrywali w **poświęceniu się dla innych**, „służeniu dzieciom, uczniom”. Można powiedzieć, że integralnymi częściami misji są poświęcenie oraz służenie. Może to być podstawą dumy z wykonywanego zawodu.

Drugim składnikiem misji jest uczestniczenie w procesie **wychowania** młodego pokolenia. Przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie, radzenia sobie z problemami dnia codziennego (misja polega „na wychowaniu człowieka myślącego umiającego podejmować świadome decyzje”, „kształtowaniu przyszłych pokoleń”). Trzecim elementem misji jest **przekazywanie wiedzy**<sup>33</sup>.

W raporcie podsumowującym badania jego autorzy w sposób jednoznaczny stwierdzają: „Można zatem postawić tezę, że mamy do czynienia z postępującą profesjonalizacją, także w świadomości badanych, roli nauczyciela. Współczesny polski nauczyciel dąży do bycia profesjonalistą o wysokich kwalifikacjach, zorientowanym na obiekt swoich działań – ucznia” (Napieracz, Niezgoda 2006).

Zacytowana teza wymaga komentarza metodologicznego. Przystępując do jej analizy, warto pamiętać, w jaki sposób autorzy badania doszli do jej sformułowania. Uczestniczącym w badaniu nauczycielom zaproponowanych zostało 26 stwierdzeń opisujących pracę nauczyciela, natomiast badane osoby były prośzone o odpowiedź, czy dana cecha jest: bardzo ważna, raczej ważna, raczej nieważna, zupełnie nieważna oraz trudno powiedzieć. W przypadku prowadzenia badań na dużych próbach przyjęty przez autorów sposób formułowania pytań ma swoje uzasadnienie metodologiczne.

Jeśli się czyta wypowiedzi samych nauczycieli, i to nie tylko te, które otrzymujemy, przeprowadzając wywiady (tzw. wywiady swobodne lub też zogniskowane wywiady grupowe), ale także artykuły ich autorstwa, to zacytowana tu teza wydaje się przedstawiać dość wyidealizowany sposób definiowania roli nauczyciela. Konieczność uzupełniania kwalifikacji, poszerzania wiedzy w sposób zinstytu-

---

bardzo dobra w tym, co robię. Też rzuciłam szkołę i była to najlepsza decyzja mojego życia. O ile dobrze pamiętam, to jesteś anglistką, tak? Możesz uczyć w szkole językowej, w firmach, prywatnie (po zarejestrowaniu działalności, tak aby wszystko miało ręce i nogi). Doprawdy, aby być nauczycielem i robić to, co się kocha, nie trzeba «gnić» w szkole...” Zob. Gazeta.pl Forum (<http://forum.gazeta.pl/forum>), wpis z 3.04.06 roku.

<sup>32</sup> Korzystam w tym wypadku z wyników badań (autorstwa Mariana Niezgody), przeprowadzonych na próbie 1101 osób (Napieracz, Niezgoda 2006).

<sup>33</sup> Wszystkie dane na temat misji podaję za opracowaniem, którego autorami są P. Napieracz oraz M. Niezgoda (2006).

cjonalizowany bywa postrzegana, o czym mogą również świadczyć wypowiedzi zamieszczane na forach internetowych, jako po części rodzaj przymusu administracyjnego lub wymóg ustawodawcy, który łączy możliwość awansu zawodowego z posiadanymi kwalifikacjami. Można zaryzykować tezę, że możemy w tym wypadku mówić o czymś w rodzaju „wymuszonej profesjonalizacji”.

Próby określania cech tzw. „dobrego nauczyciela” są przedmiotem dyskusji, w której uczestniczą sami zainteresowani. Przykładem są wypowiedzi publikowane na łamach takich nauczycielskich periodyków jak „Edukacja i Dialog” czy też „Nowe w Szkole”. Analiza treści artykułów, co trzeba zaznaczyć, dobranych dość przypadkowo oraz niespełniających także innych wymogów metodologicznych analizy treści (rozumianej jako metoda badawcza), prowadzi do wniosku, że profesjonalizacja zawodu rozpatrywana jest łącznie z jego funkcją wychowawczą. Są to dwie integralne części. Różnice polegają na rozłożeniu akcentów. Dla jednych sprawą kluczową będzie rola wychowawcza, dla innych – przekaz wiedzy połączony z koniecznością własnego doskonalenia zawodowego. Jedynie tytułem przykładu przywołam artykuł Elżbiety Wojdy (2001) – autorka jest nauczycielką – która wśród dziesięciu cech dobrego nauczyciela, szeroko skomentowanych przez autorkę, wymieniła tylko jedną wskazującą na konieczność systematycznego poszerzania własnej wiedzy („Podstawą autorytetu nauczyciela są także gruntowna wiedza fachowa, umiejętności dydaktyczne i wysoka kultura. Nauczyciel powinien pogłębiać swoją wiedzę teoretyczną, doskonalić swoje metody pedagogiczne...”).

Z kolei Ewa Sygulla (2007), również nauczycielka, stwierdza między innymi: „To reprezentowane przez nauczyciela wartości etyczne – wierzę w to głęboko – mają kolosalny wpływ na kształtowanie się postaw uczniów wobec rzeczywistości”. Chociaż, jak zauważa w innym miejscu swego artykułu: „Obecnie nie wystarczają takie ogólne normy jak życzliwość, sprawiedliwość i rzetelność w traktowaniu uczniów. Nauczyciel musi wiedzieć, czy i jak jego postępowanie kształtuje wewnętrzną sylwetkę ucznia”.

Dla Sygulli najważniejszą cechą zawodu nauczyciela jest „praca dla dobra dziecka. W szkole i poza szkołą”. Jej celem powinno być „przygotowanie ucznia do funkcjonowania we współczesnym świecie, w którym warunki szybko się zmieniają i młodemu człowiekowi trzeba zaszczyć takie cechy jak elastyczność w myśleniu, przedsiębiorczość w działaniu, kreatywność wobec zaistniałej sytuacji”.

Rola nauczyciela bywa również definiowana przez odwołanie się do metafor przywództwa, przewodzenia. Autorka artykułu zamieszczonego w „Niedzieli” przywołuje powiedzenie Stefana Kubowicza, działacza związkowego, którego zdaniem: „Dobry nauczyciel powinien być przywódcą stada” (Dołowska 2007).

Oczekiwanie od nauczyciela „przewodzenia”, bycia dla swych uczniów „przywódcą” nie należy do rzadkości. Nie oznacza to, że nie ma różnic w sposobie jego rozumienia. Może ono być definiowane w takich oto kategoriach:

Nauczyciele to ludzie z reguły realizujący autentyczną misję przewodzenia swoim podopiecznym w ich drodze ku dorosłości. Początków można się doszukiwać w benedyktyńskiej pracy nauczycielek przedszkoli, pracy pozwalającej dzieciom odnaleźć się w relacjach

społecznych oraz świecie podstawowych znaków i procedur. (...) Na każdym kroku w rozwoju dzieci i młodzieży swoim podopiecznym towarzyszy nauczyciel. Mądrzejszy, świadomy skutków każdego z etapów procesu, bardziej doświadczony – a przecież zawsze potrafiący dostosować swoje możliwości do potrzeb ucznia (Szkolny 2001).

Jeśli porówna się oba sformułowania, to dość łatwo można dostrzec różnice w sposobie rozumienia przewodzenia. W pierwszym przypadku kojarzy się ono ze sposobem postępowania pasterza, któremu powierzona jest opieka nad stadem. Metafora „stada” narzuca dość jednoznaczne skojarzenia, na czym może polegać „przewodzenie”. Istota kierowania stadem polega przede wszystkim na wymuszaniu posłuszeństwa przez ciągły nadzór. W przypadku jego braku stado może się rozprzecznić. Jednostki wyłamujące się ze stada są szybko przywoływane do porządku, bowiem do cech konstytutywnych stada nie należy pluralizm; zasadą organizującą jest raczej monizm idei i postaw. Do prerogatyw przywódcy należy także wyznaczenie celu oraz wybór drogi dojścia do jego osiągnięcia. Zadaniem pasterza, a tym bardziej dobrego pasterza, jest również ochrona stada przed zagrożeniem zewnętrznym. Możliwość łatwej identyfikacji członków stada może ułatwić realizację funkcji ochronnej, ale może się okazać także przydatna w przypadku poszukiwania zagubionego członka stada.

Interpretacja drugiej propozycji wskazuje, że przewodzenie nie jest sprawdzone do nadzoru, ale jest rozumiane w kategoriach bycia przewodnikiem życiowym, doświadczonym doradcą. Podmiotowość raczej nie należy do cech definicyjnych stada, w omawianym rozumieniu przewodzenia jest ona dostrzeżona i wyeksponowana. Uczniowie mają swoje potrzeby, co ponadto wskazuje, że pluralizm idei i postaw nie jest czymś nagannym.

Sam autor tekstu tak wyjaśnia swój sposób rozumienia przewodzenia: „Przewodnik nie mówi, dokąd mają iść jego podopieczni, ale sam idzie na przódzie i prowadzi wychowanków za sobą. Mistrz nie podaje gotowych jabłek na tacy, ale zachęca do tego, aby trząść drzewem. Dobry nauczyciel nie rozdaje ryb, ale wyposaża swoich uczniów w wędkę i nie obraża się na nich, kiedy sami zaczynają lepiej łowić od niego. Czy to nie posłannictwo?” (Szkolny 2001).

W taki sposób o nauczycielu, jako mistrzu, mówił jeden z naszych respondentów: „Wracając do szkoły marzeń, to chyba byłoby to takie miejsce, gdzie nauczyciel byłby dla ucznia mistrzem. Tym, który ma autorytet i tym, który cieszy się z małych kroków, jakie uczeń robi na drodze poznania wiedzy” [W14].

Do opisu stada zapewne użyte by zostały takie określenia jak lojalność i harmonia. Jeśli chodzi o władzę, która powinna zapewnić konsolidację, to w sensie jej organizacji (struktury) – centralizm, a sposobu jej sprawowania – będzie posiadała wiele cech przypisywanych autorytaryzmowi. W drugim przypadku nie ma, *expressis verbis*, mowy o zespole i jego cechach. Z interpretacji roli można wnioskować, że chodzi raczej o zbiorowość integrowaną przez wspólnotę podzielanych wartości. To nie jest nadinterpretacja, jak inaczej można wytłumaczyć pójście za „nauczycielem – mistrzem”, jeśli nie odwołamy się do wspomnianej wspólnoty wartości oraz chęci zdobycia tego, czym nasz przewodnik dysponuje, w tym wy-

padku wiedzy. Relacja mistrz – uczeń oparta jest na zaufaniu, które może być uznane za cechę konstytutywną zbiorowości.

Od pewnego czasu w pracach poświęconych tendencjom przekształceń organizacji zaczęły się pojawiać dwa określenia wykorzystywane do opisu nowej roli kierownika i rozwoju zasobów ludzkich organizacji. Tymi terminami są „coach” oraz „mentor” lub ich odpowiedniki, tzn. „coaching” i „mentoring”. Pierwsze określenie nasuwa skojarzenia ze sportem, stamtąd w istocie pochodzi, a pierwowzorem jest rola trenera zespołu sportowego (zob. Gibson i inni 2002), natomiast drugie kieruje naszą uwagę w stronę mitologii (zob. Parsloe i Wray 2003: 77). Mentor to imię przyjaciela Odyseusza, który był również wychowawcą jego syna Telemacha. Jest synonimem mądrego i doświadczonego doradcy oraz opiekuna.

Przywołując ten przykład, zastanawiam się, czy model roli „nauczyciel – mistrz” zawiera w sobie cechy, które symbolizuje Mentor? Sygnalizowany problem można sformułować jeszcze inaczej: jakie nowe jakości do relacji nauczyciel – uczeń mogą wnieść cechy symbolizowane przez Mentora? Przypuszczam, że jest to sprawa sposobu rozumienia bycia przez nauczyciela mistrzem.

Jak pamiętamy, rola bywa określana przez oczekiwania. Mam natomiast wątpliwości czy określenie, które zostanie niniejszym przytoczone, może zostać odczytane jako rodzaj oczekiwania. Jest to fragment „dialogu” z internetowego forum dyskusyjnego. Oto on:

„Natalia:

– (...) Kto więc będzie uczył w szkołach? Wychodzi na to, że ci, którzy nigdzie indziej się nie «załapali...»

Marija78:

– (...) pracują ci, którzy kończą studia lub nie mają pełnych kwalifikacji.

Olejpierwszegołoczenia:

– lub pracują misjonarze...”

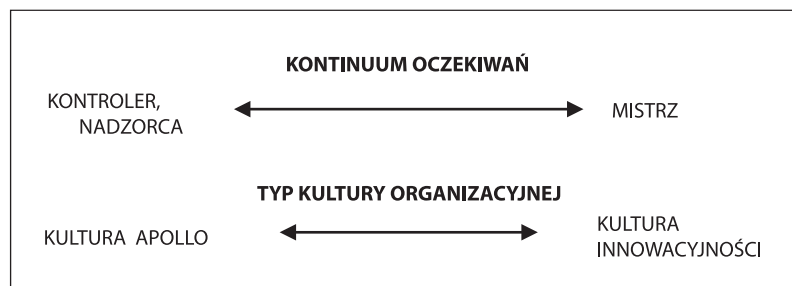
Miałem na myśli metaforę „misjonarz”, jaka się pojawiła w przytoczonej wymianie zdań. Gdyby dokonać jej interpretacji, to można wykazać, że ma wiele cech zbliżonych do metafory mistrza (przede wszystkim wiedza i dzielenie się nią z innymi), ale można się tu również doszukiwać cech charakterystycznych dla dobrego pasterza. Pozostając w zgodzie z etymologią słowa misjonarz (pochodzącego od łacińskiego *missio* – posłanie), tak bywają nazywane osoby, które są posyłane do wykonania ważnego zadania. Praca nauczyciela, o czym była już mowa, to rodzaj posłannictwa, cecha wpisana w ten zawód. Wydaje się, że w przytoczonym cytacie chodzi raczej nie o posłannictwo, ale o poświęcenie. W dyskusji została sformułowana myśl, że od nauczycieli wymagane jest tylko poświęcenie, ponieważ w zamian za swoją pracę otrzymują bardzo mało. Taka intencja przypisywana jest władzom oświatowym. Oczekiwanie od nauczyciela poświęcenia, nieoparte stworzeniem mu odpowiednich warunków pracy, szeroko rozumianych, nie może liczyć na akceptację ze strony zainteresowanych.

Oczekiwania odnoszące się do profesjonalnego wymiaru roli nauczyciela, co miała wykazać przedstawiona analiza, są bardzo zróżnicowane. Ujmując rzecz schematycznie, dostrzec można ich rozkład wzdłuż pewnego kontinuum. Jeden z jego skrajnych biegunów, wyznaczany przez oczekiwania akcentujące kontrolę i nadzór w celu osiągnięcia konsolidacji i harmonii, symbolizuje metafora pasterza, natomiast symbolem przeciwnego bieguna jest metafora mistrza. Między skrajnymi metaforami będą się lokowały inne rodzaje oczekiwań, które z mniejszą lub większą wyrazistością będą bliższe jednej bądź drugiej metaforze (zob. rysunek 4).

Role mogą być realizowane w określonych warunkach kulturowych, w tym wypadku w określonym typie kultury organizacyjnej. Wiele wskazuje na to, że środowiskiem kulturowym sprzyjającym realizacji roli pasterza będzie zapewne typ kultury organizacyjnej, dla której symbolem może być Apollo<sup>34</sup>. W mitologii greckiej jest on przedstawiany jako bóg wielu rzeczy, ale szczególnie harmonii i porządku. Organizacje Apollo bywają określane jako „organizacje roli”, ponieważ wykonywane w nich czynności są dzielone na dyskretne segmenty, które stają się rolami. Apollo, o czym nie należy zapominać, jest również bogiem owiec. Konsekwencją tego jest fakt, że członkowie organizacji Apollo są traktowani jak owce.

Realizację roli mistrza może zapewnić kultura, którą skrótowo można określić jako innowacyjną lub kreatywną, zapewniającą podmiotowość oraz znaczną autonomię wykonawcy roli.

Opis roli organizacyjnej wymaga zwrócenia uwagi na oczekiwania formułowane przez przedstawicieli dwóch różnych zbiorowości, których interesy nie zawsze są ze sobą zbieżne. Z jednej strony są to osoby zarządzające edukacją, a z drugiej – uczniowie.



Rysunek 4. Wymiary profesjonalnej roli nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

<sup>34</sup> W literaturze poświęconej kulturze organizacyjnej można znaleźć wiele propozycji ich podziału (zob. np. Cameron, Quinn 2003; Sułkowski 2002). W niniejszym opracowaniu wykorzystuję propozycję Charlesa Handy, który odwołując się do mitologii greckiej, zaproponował wydzielenie czterech następujących kultur: Zeusa, Apollo, Ateny i Dionizosa. Są one również określane jako cztery style zarządzania lub też cztery kultury zarządzania. Charakterystyki kultury Apollo dokonuję w oparciu o jej opis przedstawiony przez autora propozycji (zob. Ettore 1996: 15–26).

O sposobie postrzegania roli nauczyciela przez przedstawicieli pierwszej kategorii osób można częściowo wnioskować z ich sposobu definiowania zasad funkcjonowania szkoły oraz stawianych nauczycielom wymogów i przyjmowanych kryteriów oceny ich pracy.

Jak zauważył jeden z nauczycieli: „Szkoła, tak mi się przynajmniej wydaje, jest wypadkową przemian zachodzących w społeczeństwie. To nie jest tylko kwestia szkoły, ale tego wszystkiego, co się dzieje wokół nas i z nami. Na pewno szkoła, w której uczę, akurat ta szkoła jest miejscem, w którym próbuje się realizować odgórne dyrektywy ministra oświaty. Procedury, normy, przepisy – to jest bardzo ważne. Czasami w tym wszystkim, tak mi się wydaje, gubi się człowieka. Takie jest moje spostrzeżenie. Każdy nauczyciel ma swoją osobowość i próbuje w tej przestrzeni odnaleźć się i realizować tak naprawdę proces dydaktyczny i wychowawczy. Wydaje mi się, że współczesna szkoła przeniosła akcent z wychowania na edukowanie. Czy to jest dobrze? Nie wiem” [W14].

Sposób wpisania w rolę nauczyciela wspomnianych funkcji – edukacyjnej i wychowawczej – to jeden problem. Chociaż wydaje się, że jest to raczej problem pozorny. Profesjonalizacja zawodu, jeśli nie jest ujmowana jednostronnie, w przypadku zawodu nauczyciela powinna oznaczać poszerzanie wiedzy przedmiotowej (uzupełnianie i poszerzanie formalnego wykształcenia) oraz wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki. W odbiorze nauczycieli, o czym mowa w przytoczonym fragmencie wywiadu, w realizowanej reformie edukacyjnej większy akcent został położony na funkcję edukacyjną.

Druga sprawa to oczekiwany sposób realizacji wspomnianych elementów roli. Przypomnę tylko, ponieważ o tym również była mowa, że nauczyciele mają poczucie ograniczania ich swobody działania poprzez wymóg dokumentowania („wypisywanie papierków”) wykonywanych czynności. Podobny typ odczucia towarzyszy możliwości wykazania się inwencją, wnoszenia indywidualnego wkładu w proces nauczania, chociażby w postaci przygotowywania programów autorskich. Taka możliwość istnieje, ale problemem pozostaje zakres swobody w dokonywaniu np. innowacji programowych. Jednolitość systemu wykształcenia zakłada istnienie kanonu wiedzy, jaki powinien być przekazany uczniom. Uzgodnianie proponowanych zmian jest czymś zrozumiałym. Ważny jest sposób ich dokonywania. Wnioskodawca nowej propozycji, mimo konieczności dokonania uzgodnień i uzyskania akceptacji, nie musi tracić poczucia bycia autorem i partycypowania w podjęciu ostatecznej decyzji. Nadzór może jednak przyjąć inną formę, a mianowicie – swoistego rodzaju paternalizmu wyrażającego ograniczone zaufanie do innowatorów. Paternalizm może przyjmować postać subtelną, ale może mieć również formę tzw. paternalizmu naiwnego. Rzecz polega na sposobie demonstrowania braku zaufania, co znajduje wyraz w sposobie realizacji nadzoru.

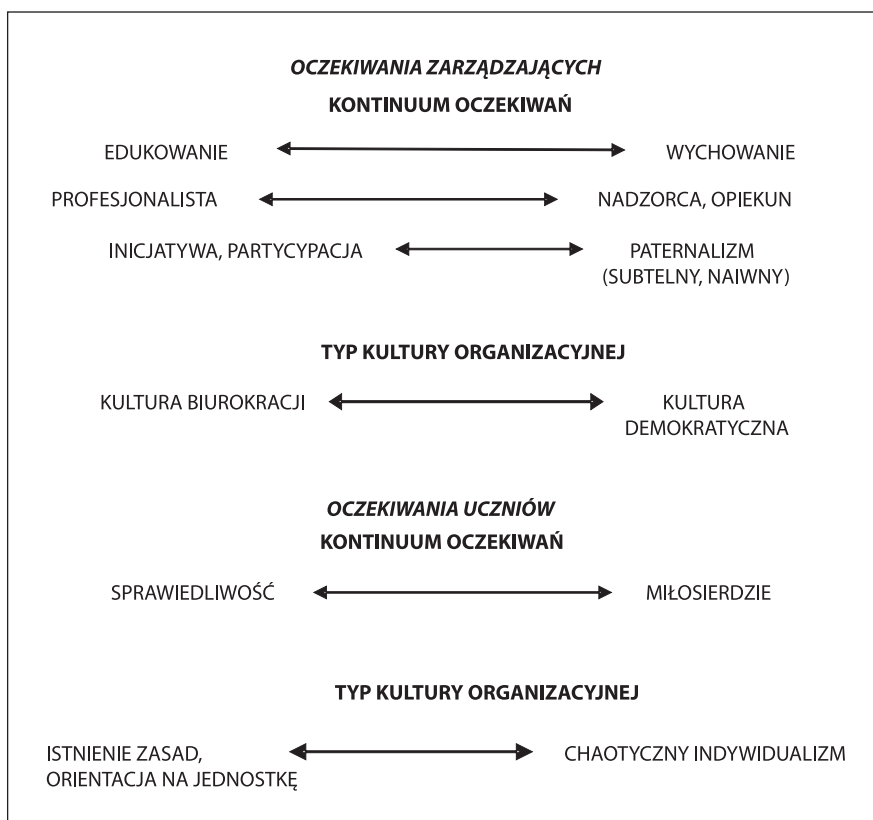
Pozostali jeszcze do omówienia uczniowie. Wydaje się, że w ich przekonaniu nauczyciel powinien być sprawiedliwy oraz ludzki. Jeśli nawet w opiniach uczniów obie wymienione cechy są łączone, to jednak nie oznaczają tego samego. W potocznym rozumieniu „sprawiedliwy” oznacza równe traktowanie wszystkich



uczniów. Ma to być postępowanie zgodne z obowiązującymi zasadami, eliminujące czynienie wyjątków, darzenie szczególną sympatią wybranych osób. Chodzi o przestrzeganie zasady równości.

Z kolei „bycie ludzkim” ma kilka odcieni znaczeniowych. Spróbuję to zilustrować, cytując przykładowe wypowiedzi uczniów. Oto fragment jednej wypowiedzi: „Moja wychowawczyni jest najlepsza w tej szkole. Nie ma drugiej takiej. (...) Ona jest taka życiowa, podejdzie do ucznia, każdemu pomoże, nawet jak ktoś nie zasługuje na to. To zawsze podejdzie i pomoże... (Pyt. „Na przykład, w jakich sytuacjach potrzebna jest pomoc?”). Często, no na przykład, podchodzi do nauczyciela, żeby ocenę podwyższył. Jak ktoś ma jakieś problemy w domu. Zawsze jest, służy radą” [U11].

Jeden z wątków z pierwszej wypowiedzi pojawi się również w kolejnym fragmencie wywiadu: „Nauczyciele są tacy, na przykład, jakby komuś brakowało do średniej, to nie podniosą oceny wyżej. Tylko nieliczni tak pomagają. A tak to jest wrogi stosunek do uczniów” [U10].



Rysunek 5. Wymiary roli organizacyjnej nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przytoczonych cytatów, „bycie ludzkim”, lub używając określenia, które pojawiło się w cytacie, „bycie życzliwym”, oznacza otwarcie się nauczyciela na problemy swoich uczniów. Jest to immanentny element funkcji wychowawczej. Życzliwość nie może oznaczać czynienia wyjątków. Jest to zaprzeczenie sprawiedliwości. Uczniom zależy jednak na dostosowywaniu zachowania nauczyciela do sytuacji, które są dla nich korzystne. Przykładem może być wspomniana zmiana stopnia w celu podwyższenia średniej, przełożenie zapowiedzianego sprawdzania wiedzy (pytania, klasówki itp.). To tylko przykłady, z których wynika, że nie chodzi o przestrzeganie zasady sprawiedliwości, ale o miłosierdzie. Nauczyciel powinien być dla uczniów nie tyle dobry, co przede wszystkim litościwy. Inaczej mówiąc, egzekwowanie prawa może być dokonywane przez przestrzeganie ogólnie przyjętych reguł albo przez ich odnoszenie do osobistej sytuacji, w tym wypadku do uczniów<sup>35</sup>.

Przypuszczam, że jeśli chodzi o kulturowe środowisko organizacji, w które dałoby się wpisać definiowane przez uczniów role nauczyciela, to z jednej strony byłby to typ kultury organizacyjnej preferujący przestrzeganie zasad, z jednoczesną orientacją na człowieka. Powiedzenie, że chodzi o rodzaj „oświeconej biurokracji”, mogłoby wprowadzać w błąd. Biurokracja absolutyzuje zasady i sposób ich przestrzegania („przepis jest wszystkim”). Nauczyciel nie ma być bezdusznym biurokratą. Ma mieć ludzką twarz, ale dla wszystkich taką samą.

Z kolei drugi typ kultury – mowa o przeciwnym krańcu kulturowego kontinuum – przypominałby rodzaj chaotycznego indywidualizmu. Do cech organizujących ten rodzaj kultury należy preferowanie jednostki oraz wybiórcze stosowanie zasad. Jest to kultura mająca w sobie pierwiastek anarchizujący.

Do omówienia pozostała jeszcze ostatnia z wymienionych poprzednio ról, a mianowicie – rola społeczna. Dodam, że tym razem chodzi o wąskie rozumienie pojęcia „społeczna”. Jest ona definiowana przez oczekiwania środowiska lokalnego, które trudno opisywać w kategoriach homogenicznych. Stąd też bliższe rzeczywistości będzie stanowisko mówiące o pluralizmie oczekiwań. Jedna kategoria osób wydaje się w tym wypadku strategiczna – są nimi rodzice uczniów, którzy kiedyś sami też byli uczniami. W celu poznania ich opinii na temat szkoły i ich oczekiwań tym razem wykorzystam zapisy grupowego wywiadu zogniskowanego, których uczestnikami byli rodzice uczniów.

Oto fragment zapisu:

„R1: Ja pamiętam czasy, kiedy nauczyciel podszedł i uderzył, i nikomu nic się nie działo. Tyłek roztarł i nawet się w domu nie poskarżył. Bo jakby się poskarżył, to mama by odpowiedziała, że nauczyciel miał rację.  
[„Uczniowie mają za dużo praw”].

---

<sup>35</sup> Korzystam w tym przypadku z propozycji Paula P. van Ripera (1966), który do opisu organizacji wprowadził m.in. wymiar (w ogóle proponował uwzględnienie aż 11 wymiarów) sposobu egzekwowania prawa w organizacji. Wartości wprowadzonej zmiennej mogą się rozkładać w zależności od stanu określanego jako sprawiedliwość do miłosierdzia.

R2. Dawniej była przyjaźń między nauczycielem a uczniami. Ile razy się zostawało po lekcjach, w piłkę się grało.

R3. Nawet pomijając to, czy będzie współpraca, kluczowa jest osoba nauczyciela. On musi mieć autorytet wśród uczniów.

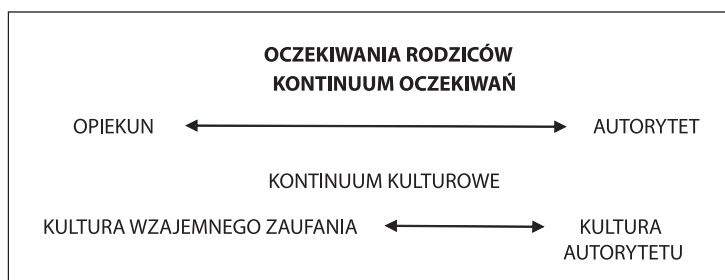
R4. Oczywiście, nauczyciel powinien szanować uczniów, a uczeń nauczyciela”.

Cytowana już wypowiedź z innego wywiadu: „Pewne zasady powinny obowiązywać w szkole, takie jakie obowiązywały dawniej. Kiedyś człowiek wiedział, że idzie do szkoły. Nie żeby się bał, ale był respekt, że szkoła to szkoła. Ale to znika i obawiam się, że zniknie zupełnie”.

Spektrum oczekiwań, jak wynika z przytoczonych cytatów, jest stosunkowo duże, chociaż skoncentrowane na jednym aspekcie – roli nauczyciela, roli wychowawcy. Jest zrozumiałe, że do jej wypełniania nauczyciel musi posiadać autorytet. Uczniowie nie powinni się bać szkoły. Nie tyle chodzi w tym wypadku o surowość nauczycieli, strach przed nimi, ile bardziej o zachowania agresywne samych uczniów. W każdym razie elementy kultury strachu powinny być eliminowane ze środowiska szkolnego. Oczekuje się, że będą w tym uczestniczyli nauczyciele.

Koniecznie należy zwrócić uwagę na przyzwolenie do stosowania wobec uczniów kary cielesnej. Wspomnienie o stosowaniu takich kar nie budzi negatywnych opinii. Posiadany materiał nie pozwala na określenie, jak popularny jest to pogląd. Wypowiedź, w której przywołana została stosowana kiedyś praktyka, podnosi jeszcze jedno zagadnienie. Mowa jest o relacji, jaka kiedyś występowała między rodzicami a nauczycielami.

Zachowana musi być hierarchia, każdy powinien znać swoje miejsce (w relacji nauczyciel – uczeń), ale tego wymaga również utrzymanie porządku. Nauczyciel jest wychowawcą, ale ta funkcja może być realizowana zarówno poprzez bycie opiekunem dla swoich uczniów (nastawienie na uczniów), jak również poprzez bycie osobą dbającą o porządek i dyscyplinę (dbającą o przestrzeganie zasad). Kulturowym odpowiednikiem mogłaby być z jednej strony kultura preferująca wzajemne zaufanie, a z drugiej strony – kultura autorytetu.



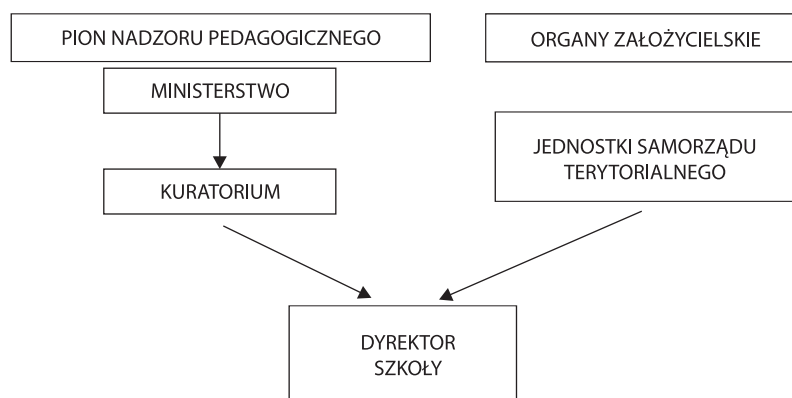
Rysunek 6. Wymiary roli społecznej nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

Przypomnę, że punktem wyjścia do opisu różnych aspektów roli nauczyciela było wprowadzenie metafory teatru – jednego z możliwych sposobów postrzegania szkoły jako organizacji. Nie jest to jedyne podejście, w którym odgrywane przez uczestników organizacji role są traktowane jako ważny element funkcjonowania organizacji. Przykładem takiego ujęcia jest koncepcja organizacji jako gry. Jest jednak dość istotna różnica w sposobie definiowania roli na gruncie wspomnianych ujęć teoretycznych. W przypadku pierwszego ujęcia, organizacji jako gry, role poszczególnych członków organizacji zależą od realizowanych przez nich strategii działania. W takiej sytuacji mówienie o jakimś w miarę stałym zestawie oczekiwań określających schemat wykonania danej roli jest niemożliwe. Inaczej jest w przypadku metafory teatru. Rola oraz sposób jej wykonania są definiowane przez oczekiwania i to nie tylko członków organizacji. Stąd też, o czym była już mowa, organizacja może być traktowana jako rodzaj scenariusza. Jego „odegranie” zależy od odpowiedniego doboru aktorów oraz sposobu „odczytania” przez nich powierzonych im ról. Gra, w przypadku ujmowania organizacji jako gry, toczy się według innych prawideł.

Nowe spojrzenie na szkołę i zasady jej funkcjonowania może przynieść ukazanie jej powiązań, o różnym charakterze, z innymi organizacjami oraz grupami społecznymi. Jak pisze Krzysztof Konarzewski: „Szkoła jest organizacją zależną od wielu innych organizacji. Dyrektor utrzymuje z nimi kontakty i od niego zależy, czy szkoła dostanie, czego potrzebuje, płacąc swą autonomią tak mało, jak to możliwe. Szkoła jest wewnętrznie zróżnicowana. Dyrektor pośredniczy między jej częściami i od niego zależy, czy będą ze sobą współpracować, czy blokować się nawzajem. Dyrektor to ktoś, kto odpowiada za utrzymanie kursu łodzi mimo przeciwnych wiatrów i sprzecznych interesów pod pokładem” (Konarzewski 2001: 3).

W przytoczonym opisie zostały wskazane cechy, które upodabniają funkcjonowanie szkoły do zasad działania organizacji ujmowanej w kategoriach koalicji.



Rysunek 7. Schemat zależności

Źródło: opracowanie własne.

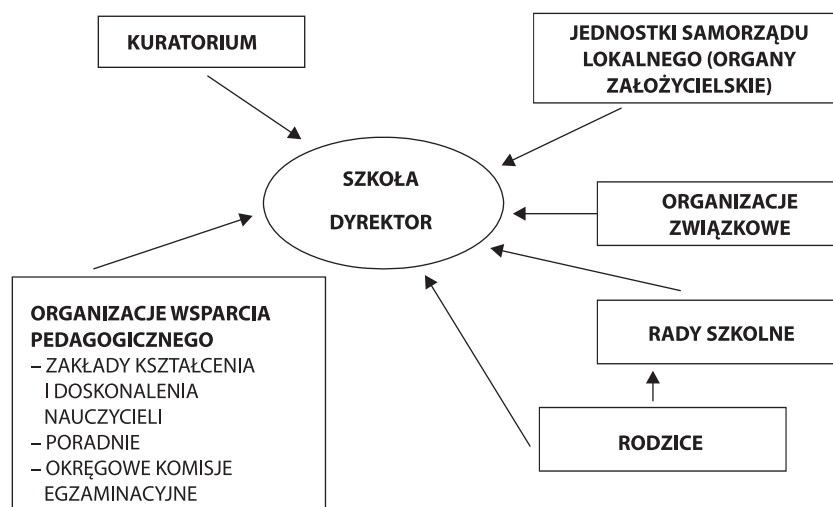
Szkoła, jeśli literalnie potraktujemy teoretyczne założenia przywołanej koncepcji organizacji (Morgan 1997: 177), nie może być uznana za klasyczną koalicję. Najwyżej możemy mówić o quasi-koalicji.

Pod adresem szkoły zgłaszane są różne oczekiwania, niepozostające bez wpływu na definiowanie jej celu, a mówiąc poprawniej – celów działania. Mieszczą się one w trzech obszarach. Jeden z nich jest wyznaczany przez wymagania edukacyjno-wychowawcze. Wynikają one z realizowanej przez państwo polityki edukacyjnej, natomiast nadzór nad sposobem ich realizacji ma Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz kuratoria oświaty. Jest to pion nadzoru pedagogicznego (zob. rysunek 7), a jego uzupełnieniem są tzw. jednostki wsparcia pedagogicznego. Drugi obszar jest tworzony przez wymogi formułowane przez organy założycielskie szkół – funkcję tę pełnią jednostki samorządu terytorialnego. W zależności od typu szkoły może się zmieniać jednostka samorządu, która może pełnić funkcję organu założycielskiego. Chodzi w tym wypadku o wymagania finansowo-administracyjne. Pozostała jeszcze rola kulturotwórcza – jej realizacja określa trzeci obszar działania. Podejmowania w tym zakresie działań oczekuje społeczność lokalna, ale mogą one również wynikać z potrzeby realizacji przez szkołę tzw. funkcji społecznej odpowiedzialności (działania na rzecz bezpośredniego otoczenia organizacji). Sposób realizacji wspomnianej roli oraz rodzaj oczekiwań będzie zależał od typu społeczności lokalnej będącej bezpośrednim otoczeniem szkoły.

Do wymienionych instytucji należy dodać oczekiwania rodziców (zob. rysunek 8), których artykulacja może przybrać formę zinstytucjonalizowaną (reprezentacją rodziców są rady szkolne), albo pozostać indywidualnym głosem (tworzącym środowiskową opinię społeczną). Przedmiotem oczekiwań rodziców mogą być sprawy mieszczące się we wszystkich wymienionych obszarach, podobnie jak i oczekiwania formułowane przez organizacje nauczycielskie, czyli związki zawodowe.

Jest to przybliżony obraz otoczenia instytucjonalnego i społecznego szkoły. Jednakże pozwala on się zorientować, że szkoła jest organizacją realizującą nie jeden, ale kilka celów. Wieleś to jeden problem, ale do rozstrzygnięcia pozostaje jeszcze jedno zagadnienie, a mianowicie – sposób ich operacjonalizacji. Wyjątkiem jest gospodarka finansowa (realizacja budżetu), do jej rozliczania możliwy jest dobór wskaźników ilościowych. Natomiast stopień mierzalności pozostałych celów jest raczej niemożliwy, chociaż podejmowane są próby opracowania standardów umożliwiających mierzenie jakości pracy szkół (zob. np. Krzemianowski 2001).

Zróznicowane oczekiwania, przy jednoczesnym braku możliwości w miarę jednoznacznego określenia stopnia ich realizacji, otwierają pole do powstawania konfliktów. Jedną ze stron jest szkoła, reprezentowana przez dyrektora, a drugą mogą być instytucje pionu nadzoru pedagogicznego lub założycielskiego oraz inni interesariusze. Pomiar stopnia realizacji celów edukacyjno-wychowawczych jest trudny, dlatego też przedmiotem kontroli staje się przestrzeganie przepisów. W tym między innymi należy upatrywać źródeł biurokratyzacji działania szkoły, o czym wcześniej już pisałem, a do czego jeszcze powrócę.



Rysunek 8. Instytucjonalne i społeczne otoczenie szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Inny zabieg podejmowany przez dyrektorów to kształtowanie wizerunku szkoły. Ten rodzaj działań nie zawsze jest rozumiany oraz akceptowany przez nauczycieli. Bywa, że jest odczytywany jako „przysłaniający” podstawowy cel działania szkoły, czyli realizowanie zadań edukacyjnych. Oto opinia na ten temat: „wszelkie takie inicjatywy rozślawiające szkołę czy powodujące jakiś ruch w tym kierunku są bardzo mile widziane i są pożądane, aż do przesady. Czasami dochodzi do sytuacji, że zamiast skupiać się na nauczaniu, bo to jest chyba podstawowa rzecz, którą powinno się w szkole robić, to jesteśmy czasami wręcz zmuszani przez dyrekcję do zajmowania się właśnie szumem medialnym. Organizacją imprez, a nie nauczaniem. A jesteśmy rozliczani potem z nauczania” [W4].

Elementem polityki dyrektorów jest blokowanie wszelkiej informacji, która by mogła psuć dobry obraz szkoły lub dać zwierzchnikom podstawy do negatywnej oceny działalności szkoły i jej dyrektora. Stosowane są w tym zakresie różne strategie. Oto wypowiedź jednego z dyrektorów: „Kuratorium przysłała do mnie ankietę oceniająco-sprawozdawczą, ale czy pani uważa, że ja do kuratorium napiszę (jak jest) i podpiszę się, że jest to moja szkoła, moje imię i nazwisko? Ja im piszę, że tak jest (jak powinno być) i jeszcze lepiej. Jak to jeszcze kuratorium ozdobi, żeby się wykazać, to na górze wychodzi, że jest miód. I dlatego ta reforma jest świetna” (Konarzewski 2001).

Oto inny przykład pokazujący, że problemem nie są negatywne zjawiska, jakie mają miejsce na terenie szkoły, ale ich upublicznienie, i to nie w postaci plotki, ale wypowiedzi prasowej. Cytowany opis sytuacji pochodzi z artykułu, którego autorem jest nauczyciel.

W lokalnej gazecie, wychodzącej w moim miasteczku, grupa uczniów szkoły średniej redaguje własną kolumnę. Niemal szumu narobił tekst, którego autor wyraził surową dezaprobatę wobec jednego nauczyciela, używającego notorycznie podczas lekcji wulgarnego słownictwa. Ale prawdziwa afera rozpoczęła się wtedy, gdy w Internecie pojawił się tekst na temat szykanowania pierwszoklasistów i stwierdzenie, że jeden z wychowawców świadomie tolerował to zjawisko, a nawet, bywało, zachęcał starszych uczniów do „zrobienia porządku” z młodszymi. Władze szkolne zareagowały w sposób zdumiewający, domagając się ujawnienia personaliów autora artykułu (czy trzeba powoływać się na prawo prasowe!), grożąc prokuratorem. Co prawda, wszyscy zainteresowani i tak wiedzieli, o którego wychowawcę chodzi (Stróżynski 1998).

O tym samym zjawisku mówi inny nauczyciel. „Miałem takie przypadki, gdzie uczeń się bardzo źle zachowuje, wręcz po chamsku, a dyrektor mówi, zostawmy tę sprawę, po co rozgłaszać. Albo uczeń idzie przede mną, wchodzi, otwiera drzwi szkoły i na progu szkoły gasi tego papierosa butem. Ja biorę tego ucznia, każę mu sprzątać, a on tego nie sprząta. Biorę go do dyrektora, a dyrektor mówi, no słuchaj, wszyscy palą papierosy, dziecko idź na lekcję, nie stresuj się. (...) Te przykłady świadczą o tym, że dyrektorzy szkół nie postępują tak jak trzeba. Chcą mieć zafałszowany wizerunek szkoły. Niby jest dobrze, a w sumie nie jest dobrze” [W7].

Uczniowie zdają sobie sprawę z prowadzonej polityki, czego świadectwem może być następujący komentarz: „Jak coś się dzieje (w szkole), to jest ukrywane przez dyrekcję. Nie można o tym mówić, ale wszyscy o tym wiedzą i się plotki roznoszą. To jest tak, że ukrywa się (...) albo, jak na przykład są jakieś wyniki, to jest urządzany jakiś apel, taka szopka i jest chwalenie byle czym. Wczoraj był taki apel, podsumowanie roku. Było tak, że co chwilę ci sami wychodzili na środek. Jak to super jest, jaka to najlepsza szkoła. Tak naprawdę nie jest aż tak dobrze” [U11].

O przypuszczalnych motywach blokowania informacji była już mowa. Nie mam zamiaru wypowiadać się na temat ich racjonalności. Mogę jedynie stwierdzić, opierając się tym razem na wynikach innych badań, że zawsze wtedy, kiedy istnieje trudność pomiaru efektywności działania organizacji, istnieje też skłonność do prowadzenia określonej gry. O wyborze strategii będzie decydował cel, jaki organizacja zamierza osiągnąć. Jeśli chodzi o szkołę, dobry jej obraz może decydować nie tylko o otrzymaniu środków finansowych, ale w wielu wypadkach w ogóle o dalszym istnieniu (decyzje podejmowane w ramach racjonalizacji istniejącego systemu oświatowego). Opinia rodziców to element lokalnej opinii społecznej, ale to również możliwość bezpośredniego wpływu na podejmowane decyzje.

Jeśli odwołać się do działania organizacji non profit, to jednym z zalecanych wyjść jest odejście od tradycyjnych metod mierzenia aktywności i efektywności działania. Wymaga to zmiany filozofii oceny przez organy nadzorujące oraz wyboru nowego paradygmatu zarządzania przez kierujących placówkami oświatowymi. Podstawą wspomnianego paradygmatu, głównym jego elementem powin-

no być określenie misji i wizji organizacji<sup>36</sup>. Nie należy tego traktować jako czegoś wyjątkowego, ponieważ każda organizacja powinna posiadać misję<sup>37</sup>.

Krzysztof Konarzewski, pisząc o pracy dyrektora szkoły, porównał ją do roli sternika łodzi, którego zadaniem jest „utrzymanie kursu łodzi mimo przeciwnych wiatrów i sprzecznych interesów pod pokładem”. Pozostając przy zaproponowanej metaforze, trudno nie zapytać, od czego będzie zależało bezpieczne doprowadzenie łodzi do portu, i to wybierając możliwie najkrótszą drogę. Pozwolę sobie przytoczyć powiedzenie Seneki, które podpowiada, gdzie szukać rozwiązania postawionego problemu. Seneka mówi: „Gdy nie wiesz, do jakiego punktu płyniesz, żaden wiatr nie jest dobry”. Dla organizacji takim punktem jest cel działania, natomiast tym, czym dla żeglarza jest Gwiazda Polarna, która pozwala mu na sprawdzenie, czy nie zboczył z obranego kursu, tym dla organizacji jest misja.

„Misja” jest pojęciem słabo ustrukturalizowanym, stąd też trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, co to jest misja? A jeszcze trudniej: jak powinna być sformułowana? Nie mówiąc już o próbie samego sformułowania... Dość często mówi się, że jest to „Gwiazda Polarna”, „główna idea”, „myśl przewodnia”<sup>38</sup>. W literaturze przedmiotu można spotkać i takie sformułowanie – „okrzyk bojowy”. Nadal pozostajemy w kręgu metafor, jeśli nawet ich interpretacja nie daje dostatecznie jasnej odpowiedzi, co to jest misja, to otrzymujemy informację na temat tego, na czym polega jej ważność (zob. Dwojacki 1995).

Powróć jeszcze do problemu blokowania „wycieku” informacji na zewnątrz. Chciałbym zwrócić uwagę na kulturowe konsekwencje takiego postępowania. Wiemy, co przemawia za wyborem realizowanej strategii. Przypuszczalnie aspekt kulturowy albo nie jest dostrzegany, albo jest mu przypisywana drugorzędna rola. Chodzi o typ kultury organizacyjnej, jaki może zostać wykreowany. Przekonania i wartości o tym, co komunikować, jak otwarcie komunikować, są elementami kultury. Ograniczanie informacji może prowadzić do wykształcenia typu kultury zamkniętej. Kulturową wartością otwartego komunikowania, otwartego typu kultury, jest zasada: „zła wiadomość jest złą wiadomością, ale jej nieudzielenie jest gorsze” (Sathe 1983: 10).

Wymieniając możliwe spojrzenia na szkołę jako organizację, wspomniałem, że posiada ona cechy charakterystyczne dla **organizacji typu non profit**<sup>39</sup>. Szkoły

<sup>36</sup> Zob. np. P. Jansen, A. Klipatrick (2004). Obszerne omówienie tego artykułu opublikowane zostało przez „Przegląd Organizacji” (*Zarządzanie organizacjami nie nastawionymi na zysk*, „Przegląd Organizacji” 2004, nr 4). W tym opracowaniu korzystam ze wspomnianego omówienia.

<sup>37</sup> Takie stanowisko prezentował m.in. P.F. Drucker (1994). Jego zdaniem teoria biznesu, którą powinna formułować każda organizacja zamierzająca osiągnąć sukces, wymaga uwzględnienia czterech założeń, wśród których na pierwszym miejscu wymieniona jest również misja organizacji (Drucker 1994: 100). W kontekście przedmiotu tego opracowania, warto zwrócić jeszcze uwagę na jedną z tez autora, a mianowicie: „Teoria biznesu staje się kulturą” (Drucker 1996: 101). Do tego można jedynie dodać, że chodzi o kulturę organizacji.

<sup>38</sup> Są to przykłady zaczerpnięte z artykułu M. Moszkiewicza (1993).

<sup>39</sup> Porównania organizacji biznesowej i organizacji non profit dokonuje m.in. Richard H. Hall (1991: 46), przytaczając koncepcję D. Knoke i D. Prensky. Jest to porównanie uwzględniające pięć



są zaliczane do tego typu organizacji, chociażby przez fakt, że służą dobru publicznemu, co jest przyjmowane jako jeden z ważnych wyróżników wspomnianych organizacji. O innym podobieństwie była już mowa – mam na myśli trudność w sposobie mierzenia efektywności działania organizacji. Jest to wynikiem dwuznaczności celów i rozproszenia miar ich osiągania.

Jest jeszcze jedno podobieństwo, o którym warto pamiętać, a o czym w sposób pośredni już wspominałem. Rzecz dotyczy systemów zachęt, wyzwalania zaangażowania członków organizacji. W szkołach ważną rolę odgrywa motywacja normatywna, czyli system odwołujący się do przekonań i wartości. Nie chcę przez to powiedzieć, że jest to typ motywacji dominującej. Ma on jednak swoje znaczenie, co podnosi wagę kultury organizacyjnej.

#### 4. Szkoła w wyobrażeniach nauczycieli

W tej części opracowania spróbuję odpowiedzieć na pytanie: co sami nauczyciele myślą o szkole? Jak ona jest przez nich postrzegana i definiowana? Idę w tym przypadku tropem zaproponowanym przez Garetha Morgana (1989: 297–298). Jeśli zamierzamy poznać kulturę organizacyjną, przedmiotem zainteresowania należy uczynić między innymi wyobrażenia i metafory. To w nich zakodowana jest kultura, ale nie tylko w nich. Do tego należałoby również dodać: wartości, normy, rytuały, język, anegdoty, mity oraz inne konstrukty symboliczne. Członkowie organizacji do opisu własnej organizacji oraz zasad jej funkcjonowania, w tym również własnego uczestnictwa, bycia jej członkiem (a ponadto uczestnictwa innych jednostek) wykorzystują różne metafory. Zadaniem badacza jest poznanie różnych skojarzeń i metafor, a następnie ich interpretacja i systematyzacja.

Poczynione uwagi metodologiczne nie dają jeszcze odpowiedzi na pytanie o charakterze teoretycznym, które wyznaczyło przyjęty sposób badania kultury organizacyjnej. Wyjaśnienie tej perspektywy wymaga dodania jeszcze kilku słów komentarza na temat możliwych sposobów badania kultury organizacyjnej.

W przypadku badania i opisu kultury organizacyjnej, generalnie rzecz ujmując, może być przyjęty jeden z dwóch punktów widzenia<sup>40</sup>. Pierwszy z nich jest związany z perspektywą określaną jako realistyczna. Przyjęcie takiego podejścia łączy się z rozpatrywaniem kultury jako zmiennej. Pytaniem, które ma tym wypadku kluczowe znaczenie, jest pytanie o funkcje kultury („jakie funkcje kultura

---

wymiarów: system zachęt i zaangażowania, strukturę formalną, przywództwo i władzę, warunki otoczenia, efektywność.

<sup>40</sup> Korzystam w tym przypadku z rozróżnienia zaproponowanego przez Michaela Rowlinsona (1999). Omówienie innej perspektywy można znaleźć w artykule A. Marcinkowskiego, J.B. Sobczaka (2000).

pełni w organizacji?”). Według drugiego punktu widzenia zmianie ulega sposób ujmowania kultury. W tym wypadku to nie jest zmienna, ale metafora źródłowa. Tym razem przyjęta zostaje perspektywa symboliczna. Pociąga to za sobą zmianę pytania, na które poszukuje się odpowiedzi. Bywa ono formułowane w sposób następujący: „jakie znaczenie ma organizacja dla jej członków?” (Rowlinson 1999).

Wychodząc z założeń perspektywy symbolicznej, za jeden z celów przeprowadzonych wywiadów (wywiadów swobodnych) uznano zebranie danych pozwalających na poznanie sposobu myślenia nauczycieli o ich miejscu pracy. Staraliśmy się ustalić, do jakich skojarzeń odwołują się badane osoby, kiedy są proszone o opisanie swojego miejsca pracy. Kolejnym problemem, któremu została poświęcona uwaga, była próba poznania wyobrażeń na temat szkoły marzeń.

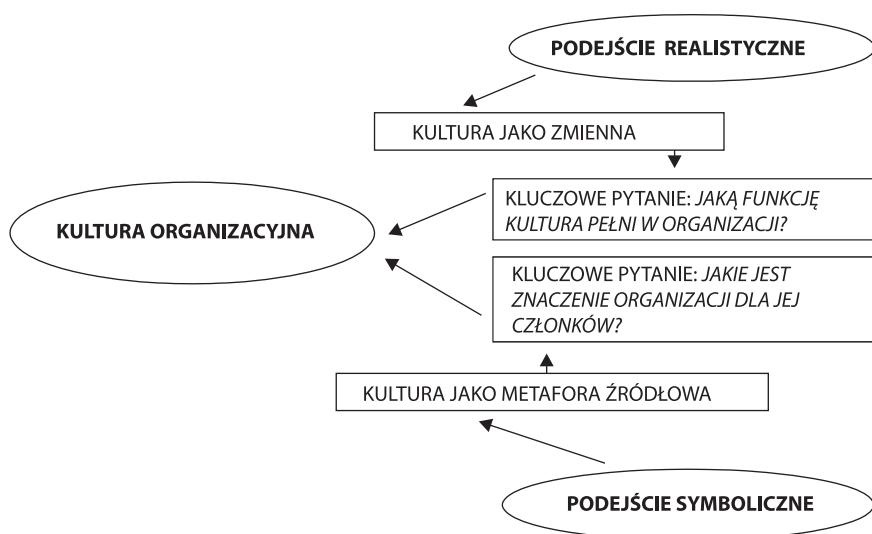
Analiza wywiadów pozwala na wydzielenie kilku rodzajów skojarzeń, a na ich podstawie preferowanych wartości. Jeśli brać pod uwagę częstotliwość używania różnych określeń, to na pierwszym miejscu należy wymienić myślenie o szkole jako o **miejscu pracy**. Dla niektórych jest to coś więcej niż tylko miejsce pracy – jest to lubiane miejsce pracy.

W przypadku myślenia o szkole jako o miejscu pracy uwaga jest zwrócona na kilka rzeczy. Dla wielu jest to po prostu miejsce pracy. Są jednak tacy, którzy są zadowoleni z istniejących stosunków międzyludzkich, jest miła atmosfera. Trzeba zaznaczyć, że ma na to również wpływ układ stosunków z uczniami (umiejętność radzenia sobie z nimi). Nie bez znaczenia są także warunki pracy (wielkość klas, wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne itp.). To przejaw myślenia o warunkach, w jakich realizowany jest proces dydaktyczny. Nie jest to tylko myślenie o sobie, ale także o uczniach i o zapewnieniu im komfortu nauki.

Myślenie o szkole jako o miejscu pracy jest raczej pozbawione ocen i emocji. Są to wypowiedzi mające bardzo neutralny charakter. O większych emocjach można jedynie mówić wtedy, kiedy przedmiotem rozmowy stają się sprawy opłacania pracy nauczycieli.

Pozostaliśmy przy opisie szkoły jako miejsca pracy. Dla zilustrowania tego typu myślenia zacytuję kilka wypowiedzi samych nauczycieli.

- „Szkoła jest miejscem pracy. Szkoła jest ucząca (Ucząca, dlaczego?). No, bo uczy dzieci. To jest jej główne zadanie” [W16].
- „Ja się w niej bardzo dobrze czuję. Mam miłe koleżanki i kolegów, bardzo sympatyczną w sumie pani dyrektor... hmm... uczniowie są (chwila ciszy), no nawet ci, którzy sprawiają problemy, są uczniami takimi, z którymi ja się dogaduję bez większych problemów. Lubię tam chodzić. Chętnie idę. Szkoła to jest nie tylko miejsce pracy, ale jest to miejsce, które po prostu lubię” [W2].
- „Szkoła jest bardzo dobrze prowadzona, przez dobre kierownictwo. Natomiast o wiele gorzej jest, jeśli chodzi o warunki pracy. Bo te warunki są po prostu złe. Można mieć tylko zastrzeżenia co do tego. Radzić sobie, to sobie radzimy, ale efekty pracy i przyjemność z pracy, jaką my mamy, to jest poniżej krytyki” [W23].



Rysunek 9. Różnica między realistycznym a symbolicznym ujęciem kultury

Źródło: na podstawie Rowlinson (1999).

„to jest taka szkoła, w której można spokojnie pracować. I osiągać to, co się chce osiągnąć. (...) No atmosfera jest również w pracy dobra, tak jak mówiłem. Warunki. Można spokojnie po prostu pracować i ... nie ma takiej nerwowości. Jeśli coś ma się dziać, to zawsze dzieje się z pewnym wyprzedzeniem. Każdy się może do tego przygotować. W sensie takim psychologicznym, i jakoś się ustawić, tak żeby móc po prostu zrobić to, co do niego należy albo czego od niego oczekują. (...) W szkole z reguły jest taka nerwowość. Tej nerwowości właśnie tutaj nie ma, można po prostu spokojnie pracować” [W25].

Okazuje się, że dla naszych rozmówców ważne jest, aby mogli wykonywać pracę w normalnych warunkach. Ich zapewnienie wymaga wyposażenia szkół w niezbędne materiały (pomoce dydaktyczne) i urządzenia do realizacji na odpowiednim poziomie procesu dydaktycznego. Z kolei wśród cenionych wartości znalazły się: dobre stosunki międzyludzkie, brak nerwowości (spokój), przewidywalność sytuacji. Przez zaprzeczenie można stwierdzić, że nie mają szansy na akceptację warunki mogące generować sytuacje konfliktowe oraz te wprowadzające nerwowość i wymuszające konieczność improwizowania (zob. zestawienie 1).

Dla wielu nauczycieli myślenie o szkole zdominowane jest przez cechy, które są przypisywane **biurokracji**. Poprzednio była mowa o tym, że jednym z modeli teoretycznych, jakie mogą być wykorzystane do opisu szkoły jako organizacji, jest model biurokracji. Cytowane wypowiedzi dowodzą, że szkoła może być opisana

przy użyciu zmiennych dotyczących biurokracji. Tym razem to nie problem egzemplifikacji tezy, ale przedstawienie sposobu postrzegania szkoły przez nauczycieli. Kiedy myślą o swoim miejscu pracy, to kojarzy im się ono z biurokracją. Dla jednych jest ona taka, ponieważ istnieje hierarchia oraz są sprecyzowane zadania, które trzeba wykonywać. Jest to ujęcie neutralne, opisowe. Szkoła jest biurokracją, ponieważ jest organizacją.

Częściej szkoła jest kojarzona z biurokracją z powodu konieczności dokumentowania wszelkich działań („tony papierkowej roboty. Nie szanuje się papieru. Bezsensownie rozszerzająca się biurokracja. To wszystko spada na nauczyciela” [W2]; „mamy coraz więcej roboty papierkowej...” [W3]. Najczęściej dodawane są oceny, tak jak w przypadku następującej wypowiedzi: „Tak w ogóle biurokracja to jest największa trudność w szkole. To wypisywanie świstków, papierków. Tak naprawdę niepotrzebnych papierów. To jest niepotrzebne. W naszej szkole to jest główna przeszkoda” [W10].

Kiedy mowa o „tonach papierków”, nadmiarze przepisów, to w tym wypadku należałoby mówić nie o biurokracji, ale **biurokratyzmie**, o zjawisku świadczącym o przejawach patologii w funkcjonowaniu organizacji.

Można zaryzykować hipotezę, że nauczyciele zdają się stawiać tezę, aby rozwiązań nie szukać w mnożeniu przepisów i kontroli, ale większym wzajemnym zaufaniu. Jeśli nawet w ich wypowiedziach nie pojawia się samo słowo „zaufanie”, to problem występuje. Zarówno wtedy, kiedy wymagana jest konieczność dokumentowania „każdego kroku”, jak i w przypadku refleksji nad samodzielnością w podejmowaniu inicjatyw. Inicjatywa tak, ale uzgodniona lub poddana kontroli.

Zestawienie 1. Zestawienie cech akceptowanych i odrzuconych

CECHY AKCEPTOWANE	CECHY ODRZUCONE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dobra atmosfera w pracy</li> <li>2. Spokój</li> <li>3. Przewidywalność sytuacji (planowanie)</li> <li>4. Zaufanie</li> <li>5. Argumentacja</li> <li>6. Nowatorstwo</li> <li>7. Współpraca</li> <li>8. Życzliwość</li> <li>9. Jasno określony cel, posiadanie wizji</li> <li>10. Konieczność likwidacji dylematu kształcenie czy wychowanie</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Złe stosunki w pracy, konflikty</li> <li>2. Nerwowość</li> <li>3. Improwizacja („robienie w ostatnim momencie”)</li> <li>4. Biurokratyzm</li> <li>5. Władza</li> <li>6. Powielanie starych doświadczeń</li> <li>7. Walka</li> <li>8. Wrogość, wzajemna niechęć</li> <li>9. Brak sprecyzowanego celu</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne.

Można zaryzykować jeszcze jedną hipotezę. Nauczycielom chyba bardziej odpowiada kultura zorientowana na argumentację, a w mniejszym stopniu na władzę (zob. zestawienie 1). Jednym z przejawów władzy jest kontrola, która narzuca określone standardy zachowania, a tym samym ogranicza swobodę wyboru.

Szkoła to **kreatywność**, to miejsce, w którym **tworzy się coś nowego**. Może to zabrzmieć zbyt patetycznie, ale praca w szkole jest powodem do dumy, ponieważ umożliwia młodzieży poznawanie świata. Dzieje się tak nie dzięki stosowaniu „scholastycznych metod”, ale dzięki możliwości realizacji różnego rodzaju projektów. Szkoła jest otwarta na różne nowości, wprowadza je. Oto wybrane wypowiedzi samych badanych:

Dynamiczna. Cały czas coś się w szkole dzieje. To nie jest taka szkoła, gdzie wszyscy siedzą, czytają książki i tak dalej, w takim ujęciu scholastycznym. Cały czas są jakieś projekty, jakieś ekspedycje. Nie ma tutaj dnia, żeby coś się nie działo. Nie ma nudy. To jest szkoła na wysokim poziomie. To widać w rankingach, bardzo dużo olimpijczyków. Praktycznie wszyscy, którzy chcą iść, dostają się na studia. (...) Nowatorska, czyli otwarta na wszelkie nowe pomysły. Jest to szkoła rozwijająca się. Od momentu, kiedy ja tu zacząłem pracować, to wiele się zmieniło, zarówno jeśli chodzi o bazę sprzętową, jak i podejście do ludzi (W8).

O podobnych problemach mówi inny rozmówca:

wychodzimy z tradycyjnej szkoły. Więcej nastawiamy się i próbujemy, jakby, wspólnie z dziećmi uaktywnić ich. Zrobić z nich ludzi kreatywnych, twórczych. Myślę, że cały czas idziemy do przodu, że się rozwijamy. Coraz więcej spostrzegam takich momentów, że wychodzimy z tej tradycyjnej, starej szkoły, którą ja pamiętam. I myślę, że właśnie przez to, że się w tej szkole uczymy nawzajem od siebie. W szkole pojawiają się sytuacje bardzo trudne, ale uczą nas. Większość z nas jest na tyle refleksyjna, że umiemy spostrzec, którzy (uczniowie) mają pomysły, coś fajnego potrafią zrobić, mają potencjał [W11].

Wydaje się, że spostrzeżenia wskazujące na nowatorstwo, poszukiwanie nowych metod nauczania mogą być interpretowane w kategoriach kulturotwórczej roli szkoły. Należy w tym wypadku zwrócić uwagę na pojawiające się przeciwstawienie szkoły tradycyjnej („scholastyczne metody”), a więc tego, co było nowym sposobem nauczania. Świadczy to, o czym są przekonani sami nauczyciele, że „szkolnictwo wyszło z jakiejś zaściankowości, zamknięcia, otworzyło się na świat. W związku z tym i absolwent się zmienia” [W13].

Szkoła bywa także postrzegana w kategoriach „areny walki”. Używając łagodniejszej formy, można stwierdzić, że wielu nauczycielom szkoła jawi się jako miejsce starcia dwóch przeciwstawnych kategorii interesów. Z jednej strony tych, które są racjami prezentowanymi przez kadrę nauczającą, a z drugiej strony – interesów uczniów.

Przykład opisu wspomnianej sprzeczności przez samych nauczycieli: „Lekcje w szkole można porównać do walki o przetrwanie. Walki toczonej między uczniami a nauczycielem. Trzeba walczyć, żeby uczniowie cię nie zjedli, żeby utrzymać jakikolwiek porządek, żeby nic złego nie stało się podczas lekcji. W końcu, żeby zrealizować program” [W4].

Inny rozmówca mówi: „coraz gorzej nam się uczy, coraz trudniej jest utrzymać dyscyplinę na lekcji. Coraz trudniej jest nauczyć coś dzieci, bo one nie chcą się uczyć” [W29]. Trudniej się uczy również dlatego, że jedynie w małym stopniu można liczyć, jeżeli w ogóle, na współpracę z rodzicami („bólączką kolejną jest to,

że ciężko się z rodzicami rozmawia. Oni zamiast nas popierać, to uważają nas za wrogów, że chcemy temu dziecku zrobić krzywdę” [W29].

Stąd też potrzeba zwiększenia współpracy rodziców ze szkołą: „co jeszcze by można zmienić? Poprawić relacje z rodzicami. To nie jest tylko problem naszej szkoły, ale w ogóle... Rodzice uciekają od problemu szkoły, nie wykazują zainteresowania szkołą. Jedynie interweniują wtedy, kiedy dziecko jest zagrożone pozostaniem w tej samej klasie czy nieklasyfikowaniem (np. z powodu frekwencji)” [W12].

W przytoczonej wypowiedzi pojawiło się zagadnienie sposobu postrzegania przez nauczycieli uczniów, ich motywacja do nauki. Sposób myślenia o innych pozwala wnioskować o przyjmowanej filozofii człowieka, której założenia są traktowane jako integralny element kultury organizacyjnej. Do tego jeszcze powrócę. W tym miejscu chciałbym przypomnieć zagadnienie „szkoły jako areny walki”, przełamывania oporu itp. Na podstawie analizy wypowiedzi można zaryzykować przypuszczenie, że dla nauczycieli większą wartość ma współpraca niż walka – ta druga nie sie ze sobą poczucie ciągłego zagrożenia oraz możliwość powstawania konfliktów.

Gotów jestem sformułować jeszcze jedną hipotezę: że nauczycielom marzy się szkoła funkcjonująca jako rodzaj wspólnoty. Wspólnoty, która jest tworzona przez współpracujących ze sobą nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców. O szkole marzeń będzie jeszcze mowa.

Charakterystykę kolejnego sposobu myślenia o szkole rozpocznę od zacytowania wypowiedzi nauczyciela. Jest to postrzeganie **szkoły jako organizacji bez wizji**.

Może trochę niepokojące jest to, że w polskim szkolnictwie brakuje jakiejś takiej jednej, dobrej wizji wychowania młodego człowieka. Z jednej strony on (uczeń) otwiera się na nowe możliwości, nowe oferty, jest dobrze wykształcony. Z drugiej strony młodzież zaskakuje swoimi zachowaniami. Brakuje mi takiej jednolitej, no, może nie jednolitej, ale po prostu dobrej wizji wychowania, która by doprowadziła do tego, że absolwent byłby jednocześnie i dojrzały, i mądry, ale też dobry, otwarty, tolerancyjny, pozbawiony agresji. Szkolnictwo kładzie nacisk na sprawy merytoryczne, a mniej na wychowanie, kształtowanie osobowości. To znaczy w założeniach na pewno tak jest, że osobowość ucznia ma być wspianą, ale w praktyce bywa różnie [W13].

W przytoczonej wypowiedzi mowa o wizji, której treścią z jednej strony powinien być jasno sformułowany ideał wychowawczy, a z drugiej strony – określony układ realizowanych priorytetów. W drugim przypadku chodzi o konieczność likwidacji, jak się wydaje, pozornego dylematu, co dla współczesnej szkoły jest priorytetem: edukacja czy może wychowanie, a może jedno i drugie? Usunięcie wspomnianego dylematu nie jest bez znaczenia dla nauczycieli, ponieważ pozwoli im to na zdefiniowanie własnej roli. Udzielenie sobie samemu odpowiedzi na pytanie, kim mam być? czego się od mnie oczekuje? jest zatem bardzo istotną kwestią.

Okazuje się, że szkoła jest najczęściej postrzegana jako: miejsce pracy, biurokracja (biurokratyzm), miejsce dające możliwość tworzenia nowych rzeczy, „arena” walki, organizacja bez jasno określonego celu działania. Na podstawie różnych wypowiedzi badanych osób da się sformułować dwie tezy, które wyznaczają ich sposób myślenia o szkole. Po pierwsze, jej sposób działania nie powinien być

nastawiony na realizację doraźnych zadań, ale na rozwiązywanie problemów. Realizacja kulturotwórczej roli szkoły (nowatorstwo, nowoczesne myślenie, wychodzenie z „zaścianka”) możliwa jest w oparciu o drugą ze wspomnianych orientacji. Po drugie, to nie przepis i kontrola ich przestrzegania powinny być decydujące, ale człowiek, tzn. uczeń i nauczyciel. Świadczy to również o domaganiu się reorientacji myślenia.

Obie tezy są tylko przypuszczeniami, które powinny być zweryfikowane w trakcie dalszych badań. W tej chwili mogę jedynie przywołać kolejne dane empiryczne przemawiające na ich korzyść. Uczestnicy badania poproszeni zostali o przedstawienie **szkoły marzeń**, szkoły odpowiadającej ich wyobrażeniom, jak taka organizacja powinna funkcjonować. Zdaniem niektórych, taka szkoła nie ma szans na realizację. Niemniej próbowali określić cechy, jakie powinna posiadać.

Pierwsza sprawa, na którą trzeba zwrócić uwagę, to znaczna powtarzalność wymienianych cech (zob. zestawienie 2). Jedną z tych cech jest **wielkość szkoły**. Marzeniem nauczycieli są szkoły małe. Jak zauważył jeden z rozmówców: „szkoła, która ma bardzo dużą liczbę dzieci i klas, jest mało sympatyczna, zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. W dużej gromadzie dzieci zachowują się zupełnie inaczej niż w małych szkołach. W dużych szkołach (...) uczeń jest nieznany. My w większości przypadków, jak nie po twarzy, to po nazwisku znamy wszystkie dzieci, co w dużych szkołach odpada zupełnie. Grono pedagogiczne w dużych szkołach jest mniej zwarte niż u nas” [W19].

Mała szkoła pozwala na odejście od anonimowości oraz stwarza warunki do indywidualnej pracy z uczniami. Zwraca na to uwagę inny nauczyciel: „W małej szkole jest bardziej pozytywnie. Można się skupić na konkretnym uczniu, poznać jego rodzinę. Na przykład w szkole, w której uczę, pierwsza klasa liczy siedmioro dzieci. Idealna sprawa. Te dzieci będą na wysokim poziomie, jeżeli uczący je nauczyciel da z siebie wszystko” [W21].

Jeśli oczekujemy osiągnięcia przez szkołę określonych efektów wychowawczych, to problem wielkości szkoły może mieć w tym wypadku istotne znaczenie. Oto jeszcze jedna wypowiedź:

Idealna szkoła... Mniejsze klasy. Praca z dwudziestoosobową klasą mija się z celem. Nie można dziecka poznać. Nawet nie ma czasu, żeby porozmawiać. (Powinny być mniej liczne klasy.) Żeby móc poznać dzieci, aby one mogły poznać nas. Wiadomo, że wtedy inaczej się te relacje układają. Jest wzajemna życzliwość i współpraca. Inaczej się rozmawia z kimś, kogo się dobrze zna, niż z kimś, kogo się widzi raz lub dwa razy w tygodniu. Jest program, który trzeba zrealizować. Nie ma czasu na poznawanie się z dziećmi.

Wielkość szkoły jest ważna, ale biorąc pod uwagę częstotliwość powracania do pewnych cech, to niewątpliwie na pierwszym miejscu powinny zostać wymienione: tolerancja, różnorodność<sup>41</sup>, otwartość na idee i świat zewnętrzny. Oto, co na ten temat mówiła jedna z nauczycielek:

<sup>41</sup> Zob. opis odmiennej postawy: *Religia albo inna szkoła*, „Gazeta Wyborcza” z dnia 23.09.2009, s. 4.

Nie da się oderwać tej idei, szkoły marzeń, od obecnej sytuacji. (...) To powinna być szkoła, która promuje tolerancję, różnorodność. Szkoła, która jest otwarta, która rozumie, że uczniowie są różni i mogą czuć się z tego powodu pokrzywdzeni. (...) Szkoła, w której uczeń, jeżeli jest głęboko wierzący, jest ateistą, jest gejem, Romem, mówi o tym otwarcie i nikt się z niego nie śmieje. No, ale gdyby taka szkoła istniała, to byłaby odbiciem społeczeństwa, a do takiego społeczeństwa nam daleko. Jeśli uznaloby się takie społeczeństwo za ideał, to my jesteśmy jeszcze gdzieś w „jaskini” [W7].

Pluralizmowi idei i postaw powinien towarzyszyć odpowiedni układ stosunków międzyludzkich. Fundamentem relacji nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – nauczyciel powinna być zasada wzajemnego szacunku. Tak uzasadnia to jedna z badanych osób:

ja wyobrażam sobie, że w szkole jest wzajemny szacunek. Dla mnie to jest ważne, żeby dzieci odczuwały, że ja je także szanuję. A nie tylko ja wymagam od nich szacunku. Jest oczywiste, że powinno się w szkole nauczyć dzieci szacunku do starszych osób. Do nauczycieli i do starszych osób w ogóle, ale jeśli my, jako nauczyciele nie będziemy też okazywać szacunku dzieciom, to one też się tego nie nauczą. I to będzie takie wzajemne zmaganie się. Po prostu dla mnie to jest ważne, żeby w szkole panowała atmosfera wzajemnego szacunku. (...) Żeby nie poniżać dzieci [W26]<sup>42</sup>.

Urzeczywistnienie ideału nie jest możliwe, zdają się mówić badane osoby<sup>43</sup>, ale można próbować zbliżyć się do wzorca szkoły, która byłaby przyjazna zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Osiągnięcie takiego stanu wymaga dokonania kilku przekształceń. Zaczę od tych, które są najtrudniejsze, ponieważ dotyczą sfery świadomości oraz usankcjonowanych przez tradycję wzorów zachowań. Dotyczy to i nauczycieli, i uczniów. W przytoczonych poprzednio wypowiedziach była już o tym mowa, że nauczyciele nie powinni poniżać uczniów. Podobnie uczniowie nie powinni traktować nauczycieli jako swoich przeciwników.

Przekształcenie stosunków społecznych w szkole powinno zostać oparte na zasadzie wzajemnego zaufania oraz partnerstwa między nauczycielami, między nauczycielami i uczniami, między samymi uczniami oraz między szkołą a rodzinami<sup>44</sup>. Zaryzykować można hipotezę, że podstawą działania szkoły powinna być orientacja na jednostkę i jej potrzeby, a nie jedynie ustalone odgórnie przepisy.

---

<sup>42</sup> „Staramy się szukać takich metod, aby szkoła była lepsza, przyjazna uczniowi. Ja zawsze jestem nastawiony przyjaźnie”. Jest to cytat z wywiadu. Zob. *Mundurkiem nie wychowasz. Rozmowa z Henrykiem Pawłowskim, nauczycielem matematyki, o samopoczuciu współczesnego pedagoga*, „Polityka” nr 21, z 26 maja 2007, s. 43.

<sup>43</sup> „Nie ma idealnej szkoły, każdej szkole daleko do ideału” [W7]; „Szkoła idealna... Nie ma idealnej szkoły, i nie da się jej zrobić, bo jesteśmy... Każdy jest taki inny” [W26].

<sup>44</sup> „Byłoby lepiej, gdyby w ogóle była współpraca między rodzicami i nauczycielami. Często jest tak, że się wyciąga rękę, a rodzice nie są skorzy do współpracy. To zależy od danej klasy. Są takie, gdzie współpraca świetnie się układa z rodzicami, ale są i takie, gdzie współpracy w ogóle nie ma” [W20].



Wydaje się, że kolejnym działaniem powinno być zmierzanie w kierunku ograniczania, a nie rozbudowywania formalnej kontroli<sup>45</sup>. Zadaniem szkoły jest zapewnienie bezpieczeństwa uczniom, co niekoniecznie musi oznaczać upodobnianie jej działania do zasad funkcjonowania instytucji totalnej.

Zestawienie 2. Cechy szkoły marzeń

Czym się powinna charakteryzować szkoła marzeń?
<p><b>Powinna być:</b></p> <p>Mała, aby był kontakt między nauczycielem i uczniem</p> <p>Życzliwość</p> <p>Współpraca (nauczyciele – uczniowie)</p> <p>Tolerancyjna</p> <p>Gwarantująca różnorodność</p> <p>Otwarta</p> <p>Przyjazna dla dzieci (uczniów)</p> <p>Dynamiczna</p> <p>Stawiać na edukację i wychowanie</p> <p>Nowatorska</p> <p>Na wysokim poziomie</p> <p>Zaprzeczenie szkoły tradycyjnej</p> <p>Dobrze zarządzana</p> <p>Doceniać pracę nauczyciela</p> <p>Mieć dobry kontakt z rodzicami</p>

Źródło: opracowanie własne.

Podkreślanie przez nauczycieli potrzeby tolerancji, różnorodności i otwartości można odczytać jako wyrażenie braku zaufania do modelu szkoły, do której zadań należy „podtrzymywanie ortodoksji”. W typologii organizacji zaproponowanej przez Paula P. van Ripera takie cechy jak wspomniane „podtrzymywanie ortodoksji” (m.in. ideowej) są charakterystyczne dla organizacji kontroli („Polityka” 2007). Szkoła nie jest tego typu organizacją.

Szkoła marzeń – nadal omawiając jej cechy – powinna mieć jasno sprecyzowany cel działania. Kryje się za tym potrzeba integralnego ujęcia wychowania i edukacji. Uczestniczący w badaniach nauczyciele nie mają wątpliwości, że w ich rolę zawodową wpisana jest dwoistość zadań, ale jednocześnie są przekonani, że ich obowiązkiem jest zarówno nauczanie, jak i wychowanie. Problem w tym, aby takie samo ujęcie było prezentowane przez tych, którzy tworzą przepisy i kontrolują ich wykonanie.

Na zakończenie tego fragmentu przytoczę dłuższą wypowiedź jednego z nauczycieli: „moim marzeniem to jest to, żeby uczniowie, którzy kończą tą szkołę, którzy wychodzą z niej, coś osiągnęli w życiu, żeby nauczyli się prostych czynno-

<sup>45</sup> „Uważam, że restrykcyjne metody do niczego dobrego nie prowadzą” („Polityka” 2007: 43).

ści, szacunku do drugiej osoby. To, czy oni będą pamiętać wzory matematyczne, czy oni będą z fizyki pamiętać prawa, to jest może druga strona tego medalu. Mnie będzie miło, jeśli będą coś pamiętać. W życiu, dzięki logicznemu myśleniu, powiedzą sobie, robiliśmy to kiedyś. Swoim dzieciom będą w stanie pomóc. Natomiast największa satysfakcja, żeby po latach, kiedy się z nimi spotkam, aby powiedzieli, że coś w życiu osiągnęli. I to mi się wydaje, byłoby najważniejsze” [W22].

Drugi typ działań, w przeciwieństwie do poprzednio omówionych, ma raczej charakter techniczny. Jest to skrótowe określenie, które w tym przypadku oznacza m.in. rozważenie możliwości odejścia od „szkół molochów”. Za łączeniem szkół oraz tworzeniem dużych jednostek organizacyjnych przemawiają czynniki ekonomiczne, które mają również swoje uzasadnienie w konieczności racjonalizacji dotychczasowej sieci oświatowej. Argumentacja przeciwna odwołuje się do sfery społecznej. Powstanie dużej szkoły prowadzi w efekcie do depersonalizacji nie tylko relacji nauczyciel – uczeń, ale również zbiorowości uczniów. Jak wynika z wywiadów, wielość szkoły przemawia na korzyść szkół społecznych.

Zmianami powinien zostać także objęty dotychczasowy system zarządzania szkołami. Z jednej strony odczuwana jest potrzeba profesjonalizacji zarządzania, a z drugiej strony – przebudowa jego struktury. Szkoła marzeń to powinna „być szkoła, która byłaby zarządzana zarówno przez dyrektora administracyjnego, czyli takiego, który zajmowałby się kwestiami typowo administracyjnymi, technicznymi. To by była szkoła, w której byłby dyrektor, którego działania byłoby skierowane na kwestie edukacyjno-wychowawcze. Byłby po prostu podział (obowiązków)” [W5].

Niezbędne jest również wyposażenie szkół w odpowiednie urządzenia i pomoce dydaktyczne. Jeśli proces dydaktyczny ma być realizowany na wysokim poziomie, to poza wysokimi kwalifikacjami nauczyciela konieczne jest również posiadanie odpowiedniego wyposażenia. Oto opinia jednej z badanych osób: „Nauczyciel jest teraz porównywany do aktora, bo ma uczniów przyciągnąć, zainteresować, aby uczestniczyli aktywnie w zajęciach. Do tego też są potrzebne środki inne niż tablica, kreda i szmata. Potrzebne są środki multimedialne” [W12].

Przedmiotem niniejszego opracowania nie jest analiza strategii dokonywania zmian. Stąd też zwróciłem jedynie uwagę, wykorzystując sugestie nauczycieli, jakie działania powinny zostać podjęte oraz jakie obszary działania szkoły powinny ulec przekształceniu.

Analiza kultury organizacyjnej nie może się jedynie ograniczać do samego sposobu definiowania organizacji oraz własnego uczestnictwa w jej funkcjonowaniu. Ważne jest również poznanie, w jaki sposób jest postrzegane uczestnictwo innych osób. Wydaje się, że w tym przypadku, jeśli chodzi o uczniów, to sprawą o kluczowym znaczeniu jest przypisywany im stosunek do nauki, motywacja angażowania się w proces edukacyjny.

Uczestniczące w badaniach osoby dość niechętnie dzieliły się swoimi spostrzeżeniami na temat uczniów. Nie było to stanowisko dominujące, ale warte odnoto-

wania. Przypuszczam, że był to rodzaj swoistego wybiegu w celu uniknięcia wypowiedziania się na temat swoich uczniów i ich sposobu postrzegania szkoły.

Jeśli chodzi o stosunek uczniów do nauki, to jest on pochodną kilku czynników. Zdarzają się uczniowie, którzy sam fakt chodzenia do szkoły traktują jako rodzaj przymusu. Postrzeganie szkoły w kategoriach przykrego obowiązku nie pozostaje bez wpływu na ich sposób angażowania się w proces dydaktyczny. Brak chęci zdobywania wiedzy może wynikać z faktu niskiej oceny, przez uczniów, przydatności wykształcenia i wiedzy w osiągnięciu sukcesu życiowego.

Motywacji nie sprzyja istniejący system kwalifikowania do nauki w szkole średniej. Oto przykładowa opinia na ten temat: „kiedy mówimy dzieciom, że muszą się uczyć, że muszą pracować. Dobrze by było, aby chodziły na dodatkowe zajęcia, bo potem będą zdawały egzamin i od tego, jak zdadzą ten egzamin, to potem pójdą do szkoły średniej, do liceum albo nie pójdą, to dzieci się śmieją. Mówią nam «proszę pani, co pani nam tu opowiada, przecież mój kuzyn miał trzydzieści punktów, czy tam trzydzieści sześć punktów, a i tak dostał się do szkoły średniej i jest w liceum»” [W3].

Nie bez znaczenia jest również zła organizacja czasu wolnego. „Wydaje mi się, że oni (uczniowie) przede wszystkim są zmęczeni. Przychodzą do szkoły (...) bardzo często – mimo że mamy naukę tylko na jedną zmianę – przychodzą do tej szkoły, jak gdyby przymuszeni do tego, żeby wstać. Chodzą za późno spać, dużo czasu poświęcają różnym innym dziwnym rzeczom – wcale nie są przemęczeni nauką (...) dużo czasu poświęcają wszystkim różnym zajęciom, a niekoniecznie właśnie temu, żeby wypocząć” [W2]. Jednocześnie autor cytowanej wypowiedzi dodaje, że nie lansuje się czegoś takiego jak zdrowy tryb życia oraz jak racjonalnie gospodarować swoim czasem. Wspomniane dziedziny pozostają poza zainteresowaniem szkoły.

Brak chęci do nauki nauczyciele są raczej skłonni tłumaczyć uwarunkowaniami zewnętrznymi, wśród których znajdują się: organizacja zajęć lekcyjnych; stosowanie systemów motywacyjnych, które raczej demobilizują niż mobilizują do wysiłku; praktyka społeczna – niska ocena wiedzy i kwalifikacji. Do tego należy dodać organizację czasu wolnego, poświęcanie się innym rodzajom czynności. Wynikałoby zatem, a jest to tylko jedna z możliwych interpretacji, że szkoła nie stwarza uczniom możliwości zaspokajania ich zainteresowań, chociaż można również powiedzieć, że zakres zainteresowań uczniów jest tak szeroki, że ich zaspokojenie przez szkołę nie jest możliwe.

Jest jeszcze jedno zagadnienie, które należy rozważyć; chodzi o pewną logikę, która z jednej strony wyznacza sposób myślenia o szkole i jej podstawowym obowiązku, tzn. nauczaniu, a z drugiej strony, co jest konsekwencją pierwszego założenia, wpływa na sposób postępowania rodziców oraz uczniów. Zdaniem nauczycieli, w tej chwili dominuje przekonanie, że obowiązkiem szkoły jest nauczanie ucznia. Rzecz nie w tym, aby w szkole została przekazana uczniom wiedza na odpowiednim poziomie, ale ona ma być uczniowi przyswojona. Uczniowi zostaje

w tym przypadku wyznaczona rola „biernego” odbiorcy. Tego oczekują zarówno rodzice, jak i sami uczniowie.

Przedstawiona logika musi zostać odwrócona. Rozpocząć należy od zmiany postawy uczniów oraz redefinicji oczekiwań rodziców. Obowiązkiem ucznia jest uczenie się, tzn. dążenie do przyswojenia sobie określonego zakresu wiedzy, natomiast szkoła ma mu w tym pomagać. W tej logice uczeń staje się aktywnym uczestnikiem procesu edukacyjnego.

Trudno w tym miejscu nie zauważyć, że to nie tylko warunki zewnętrzne, o czym była mowa wcześniej, mają wpływ na sposób angażowania się uczniów w proces edukacyjny. Takim czynnikiem są również prezentowane przez uczniów postawy, ich nastawienie do sposobu angażowania się w proces przyswajania wiedzy. Jak doszło do wykształcenia takiej postawy, to zagadnienie warte oddzielnego opracowania.

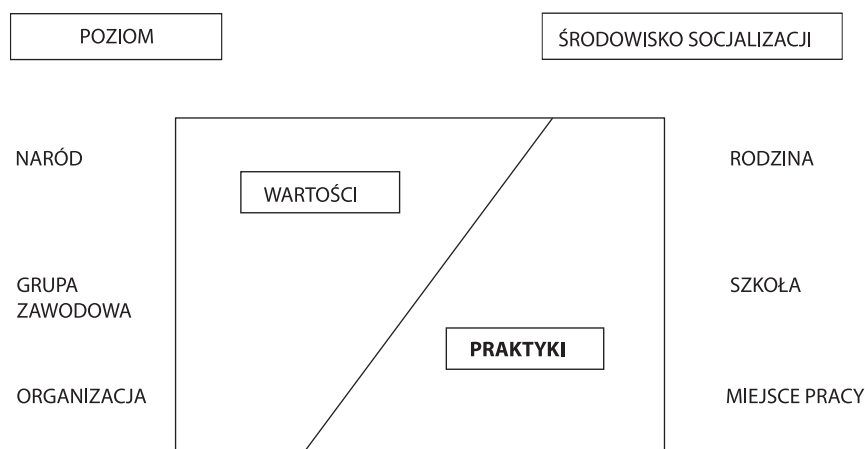
## 5. Zamiast zakończenia

Powróć do tezy wyjściowej opracowania. Przypomnę, że moim zamiarem było podjęcie próby przedstawienia szkoły jako środowiska socjalizacyjnego. Wykorzystałem do tego celu pojęcie kultury organizacyjnej, a sama szkoła potraktowana została jako organizacja.

Na podstawie przedstawionej analizy trudno jeszcze odpowiedzieć na pytanie, z jakimi typami kultur organizacyjnych możemy się spotkać w szkole. Zapewne powinienem powiedzieć: w poszczególnych typach szkół. Problem jednak nie tylko w typach szkół, ani też środowiskach, w jakich one działają. Rzecz w tym, że dla opisu kultury organizacyjnej konieczne jest uwzględnienie o wiele szerszego zestawu konstruktów symbolicznych, które „nadają określoną formę naszemu codziennemu doświadczeniu życiowemu” (Morgan 1989: 297).

Ponadto, co być może jest najważniejsze, przedstawiony opis dokonany został z perspektywy nauczycieli. To ich przekonania i wyobrażenia stały się przedmiotem przedstawionej analizy. Zabrakło głosu uczniów i ich sposobów postrzegania zasad funkcjonowania szkoły.

Dokonana w tym opracowaniu analiza oparta została na przyjęciu pewnego uproszczonego założenia. Polega ono na tym, że mowa jest w nim o szkole w ogólności, co może nasuwać przypuszczenie, że we wszystkich szkołach identyczny zestaw „środków” oddziałuje na członków organizacji. Nie ma jednej kultury organizacyjnej, która jest wytwarzana i funkcjonuje we wszystkich szkołach. Różnice mogą polegać na preferowanych wartościach albo stosowanych praktykach. Jest to teza, którą rozwija Geert Hostede, a jej schematyczne ujęcie przedstawione zostało na rysunku 10.



Rysunek 10. Rola wartości i praktyk w procesach socjalizacji

Źródło: G. Hofstede (2000: 269, rys. 8.1).

Jeśli zatem poszukuje się odpowiedzi na pytanie o rolę szkoły w procesach socjalizacji, to konieczne jest przeprowadzenie badań o charakterze porównawczym. Natomiast przedstawiona analiza, w której mowa jest o szkole, daje raczej obraz systemu szkolnictwa państwowego.

## Literatura

- W.G. Bennis. 1983. *Rozwój organizacji i losy biurokracji* [w:] W.E. Scott, jr., L.L. Cummings (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji*. Warszawa: PWN.
- P.L. Berger. 1995. *Zaproszenie do socjologii*. Warszawa: PWN.
- K.S. Cameron, R.E. Quinn. 2003. *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- J.P. Cornelissen, C. Oswick, L.T. Christensen, N. Phillips. 2008. *Metaphor in organizational research: context, modalities and implications for research – introduction*. „Organizational Studies”.
- M. Crozier, E. Friedberg. 1988. *Człowiek i system. Ograniczenie działania zespołowego*. Warszawa: PWE.
- M. Crozier z udziałem B. Tilliette. 1996. *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*. Warszawa: Poltext.
- T.E. Deal, A.A. Kennedy. 1983. *Culture: a new look through old lenses*. „The Journal of Applied Behavioral Science”, vol. 19, no. 4.
- A. Dołowska. 2007. *Obyś cudzie dzieci uczył*. „Niedziela” z dnia 28.06.2007 (za: wiadomości.onet.pl/1421225,2677,1,1,kioskarz.html; stan z dnia 16.07.2007).
- P.F. Drucker. 1994. *The theory of business*. „Harvard Business Review”.
- P. Dwojacki. 1995. *Misja*. „Przegląd Organizacji”, nr 10.

- B. Etторе. 1996. *A conversation with Charles Handy. On the Future of Work and an End to the „Century of the Organization”*. Interviewed by Barbara Etторе. „Organization Dynamics”.
- A. Etzioni. 1985. *Władza, uczestnictwo i uległość w organizacji* [w:] A. Marcinkowski, J.B. Sobczak (red.), *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji. Wybór tekstów i opracowanie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- C.B. Gibson, M.E. Zellmer, M.E. Bruhn. 2002. *Applying the concept of teamwork metaphors to the management of teams in multicultural contexts*. „Organizational Dynamics”, Vol. 31, no. 2.
- E. Goffman. 1975. *Charakterystyka instytucji totalnych* [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*. Warszawa: PWN.
- A. Grün. 2001. *Ludzi prowadzić – budzić życie*. Warszawa: Verbinum, Wydawnictwo Księży Werbistów.
- R.H. Hall. 1991. *Organizations. Structures, Processes and Outcomes*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- M. Hirszowicz, E. Neyman. 2000. *Zbędni, biedni, niebezpieczni*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- G. Hofstede. 2000. *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: PWE.
- P. Jansen, A. Klipatrick. 2004. *The dynamic nonprofit board*. „The McKinsey Quarterly” no. 2.
- M. Hopej. 2004. Budzenie kreatywności pracowników. „Przegląd Organizacji”, nr 1.
- A. Kalbarczyk. 2009. *Jak MEN chce uczyć polskiego? Oświecenie kontra współczesne średniowiecze*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 25.02.2009.
- K. Konarzewski. 2001. *Dyrektorzy o swoich szkołach w drugim roku reformy systemu oświaty* (wersja przed recenzją), za: <http://www.isp.org.pl>, stan z dnia 20.07.2008.
- K. Konecki. 1992. *W japońskiej fabryce. Społeczne i kulturowe aspekty pracy i organizacji przedsiębiorstwa*. Łódź: Wydawnictwo Instytutu Socjologii UŁ.
- M. Kostera. 1993. *Role społeczne menedżera*. „Przegląd Organizacji”, nr 7.
- M. Kostera. 1996. *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa: PWE.
- Z. Krzemianowski. 2001. *Wewnątrzszkolne mierzenie jakości pracy*. „Nowe w Szkole”, za: <http://www.vulcan.edu.pl/nawewszkole/archiwum>, stan z dnia 20.07.2008.
- J.G. March, H.A. Simon. 1964. *Teoria organizacji*. Warszawa: PWN.
- J.G. March, J.P. Olsen. 1985. *Niepewność przyszłości: proces uczenia się organizacji w warunkach niejasności* [w:] A. Marcinkowski, J.B. Sobczak (red.), *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- A. Marcinkowski, J.B. Sobczak. 2000. *Kultura poszukiwana. Diagnozowanie kultury organizacyjnej metodą Kobi i Wuthricha*. „Personel”, 16–31 stycznia (dodatek do dwutygodnika „Personel”).
- R.K. Merton. 1982. *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN.
- D. Miller, H. Mintzberg. 1983. *The case for configuration* [w:] G. Morgan (red.), *Beyond Method: Social Research Strategies*. Beverly Hills: Sage Publications.
- G. Morgan. 1989. *Creative Organization Theory. A Resourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- G. Morgan. 1991. *Paradigmas, metaphors, and puzzle solving in organization theory* [w:] J. Henry (red.), *Creative Management*. Beverly Hills: Sage Publications.
- G. Morgan. 1997. *Obrazy organizacji*. Warszawa: PWN.
- G. Morgan. 2001. *Wyobrażenia organizacyjna. Nowe sposoby postrzegania, organizowania i zarządzania*. Warszawa: PWN.
- M. Moszkiewicz. 1993. *Misja – doktryna przedsiębiorstwa*. „Przegląd Organizacji”, nr 1.
- Mundurkiem nie wychowasz*. Rozmowa z Henrykiem Pawłowskim, nauczycielem matematyki, o samopoczuciu współczesnego pedagoga. „Polityka” 2007, nr 21, z dnia 26.05.2007.
- D. Mytkowski. 1989. *Na czym polega reforma oświaty*. „Wiedza i Życie”, nr 9 (za: [archiwum.wiz.pl/1998/98093700.asp](http://archiwum.wiz.pl/1998/98093700.asp), stan a dnia 15.07.2008).

- P. Napieracz, M. Niezgoda. 2006. *Nauczyciele 2005. Szkic do portretu*. Kraków–Warszawa (maszynopis).
- D.C. North. 1991. *Institutions*. „Journal of Economic Perspectives”.
- G. Orwell. 1988. *Rok 1984*. Warszawa: KiK.
- E. Parsloe, M. Wray. 2003. *Trener i mentor. Udział coachingu i monitoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- A. Pezda. 2009. Większy wybór na maturze. „Gazeta Wyborcza” z dnia 24.07.2009.
- M. Rowlinson. 1999. *Organizational culture and business history*. „Organizational Studies”.
- P.P. van Riper. 1966. *Organizations: Basic issues and a proposed typology* [w:] R.V. Bowers (red.), *Studies on Behavior in Organization. A Research Symposium*. Athens: University of Georgia Press.
- V. Sathe. 1983. *Implications of corporate culture: a manager's guide to action*. „Organizational Dynamics”.
- E.H. Schein. 1988. *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall. INC.
- Słownik języka polskiego, tom 5. 2007. Warszawa: PWN.
- K. Stróżyński. 1998. *Nasze niekompetencje*. „Edukacja i Dialog”, za: <http://www.eid.edu.pl/archiwum> [2009.06].
- Ł. Sułkowski. 2002. *Kulturowa zmienność organizacji*. Warszawa: PWE.
- J. Szczepański. 1963. *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- J. Szkolny. 2001. *Czy to nie posłannictwo?* „Edukacja i Dialog”, nr 7, za: <http://www.edu.pl/eid/archiwum> [2009.06].
- E. Sygulla. 2007. *Między obowiązkami a moralnością*. „Edukacja i Dialog”, nr 2, za: <http://www.edu.pl/eid/archiwum> [2009.06].
- B. Tarnowska. 2009. *Kochać i wymagać*. „Edukacja i Dialog”, za: <http://www.edu.pl/eid/archiwum> [2009.06].
- J.H. Turner. 1998. *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- D. Warwick. 1974. *Bureaucracy*. London: Longman.
- P. Wilczyński. 2009. *Monopol się trzyma?* „Tygodnik Powszechny” z dnia 25.02.2009.
- E. Wojda. 2001. *Dobry nauczyciel*. „Edukacja i Dialog”, nr 8.
- J. Wolniak. 2009. *Reforma szkoły czy radosna twórczość*. „Przegląd Oświatowy”, nr 12, za: <http://www.vulcan.edu.pl/przegladoswiatowy/archiwum/2009/12> [2009.06].
- M. Ziółkowski. 1981. *Znaczenie, interakcje, rozumienie*. Warszawa: PWN.